

**CONHECER AS PALAVRAS:
RELAÇÕES DE FORMA E SIGNIFICADO**

António Maria Marques Pereira Seabra

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do
Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

setembro, 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação de Maria do Céu Caetano e Maria do Rosário Laureano Santos, professoras auxiliares com nomeação definitiva da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Lucy in the
Sky with
Diamonds*

AGRADECIMENTOS

Começar é fácil. Acabar é mais fácil ainda. (...) O difícil é continuar.

Miguel Esteves Cardoso

Acreditando na citação em epígrafe, agradeço:

...aos Professores João Figueiredo, José Pedro Serra e Luís Cerqueira; e às Professoras Isabel Rocheta e Isabel Almeida. *Qui potest capere capiat.*

...à Professora Maria do Céu Caetano, que desde sempre mostrou disponibilidade para acompanhar o meu trabalho com atenção, amizade e rigor académico; e à Professora Maria do Rosário Laureano Santos, cuja boa disposição e espírito positivo sempre foram um bálsamo para suportar dias difíceis.

...à Professora Maria Teresa Brocardo, responsável pela lecionação (em parceria com a Professora Maria do Céu Caetano) da unidade curricular que estimulou o meu interesse pelos temas explorados neste trabalho.

...à Margarida, com quem trabalhei no estágio de Português, e cuja amizade foi indispensável ao longo destes dois anos.

...ao Francisco, meu excelso comparsa literário, pelas tertúlias matinais à sombra das árvores altas; e ao Marcos, pelos *inklings*.

...ao Martim, ao Zé Maria e ao Vasco: tenho demasiadas coisas a agradecer-vos, fica para outra página.

...ao Zé e ao Zé. Mãe. “If there’s love in a house, it’s a palace for sure” (Tom Waits).

...à Madalena. Para sempre.

CONHECER AS PALAVRAS: RELAÇÕES DE FORMA E SIGNIFICADO

KNOWING THE WORDS: RELATIONSHIPS OF FORM AND MEANING

ANTÓNIO SEABRA

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: Ensino – Morfologia – Etimologia

KEYWORDS: Teaching – Morphology – Etymology

Este relatório documenta a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorrida no ano letivo 2014/2015, na Escola Secundária José Gomes Ferreira e no Colégio de São Tomás. Defender-se-á que a Etimologia é um instrumento útil para a compreensão de certos processos de formação de palavras. Num primeiro momento, procurar-se-á discutir algumas das questões que esta tese levanta; depois, far-se-á uma descrição das aulas para entender de que modo se passou da teoria à prática.

This report covers my Supervised Teaching Practice (STP), throughout the academic year of 2014/2015, at Escola Secundária José Gomes Ferreira and at Colégio de São Tomás. It will be sustained that Etymology can play a very important role on our understanding of some word formation processes. Firstly, we will try to discuss some of the questions this thesis brings forth. Afterwards, a class description will attempt to show how theory was put into practice.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
I. 1. Para uma definição de Etimologia.....	3
I. 1.1. Apontamento sobre a “obscuridade” na Etimologia	4
I.2. Para uma defesa da Etimologia	7
I. 2.1. O interesse face ao “regresso” e à “narrativa”	7
I. 2.2. Vocabulário em expansão	8
I. 2.3. Relações etimologia-grafia.....	8
I. 2.4. Enriquecimento do <i>logos</i> do discurso	9
I. 2.5. Latim: raiz cultural portuguesa	10
I. 3. Morfologia.....	11
I. 3.1. Etimologia e Morfologia: primeira abordagem.....	12
I. 4. <i>Conclusio scripti</i>	16
CAPÍTULO II: DA TEORIA À PRÁTICA.....	19
II. 1. Morfologia e Etimologia: uma relação complexa	19
II. 1.1. A primeira ideia.....	19
II. 1.2. Alguns obstáculos	22
II. 1.3. Um sentido poético de forma e significado.....	24
CAPÍTULO III: ESTÁGIO DE LATIM.....	27
III. 1. PES de Latim – Integração na Escola Cooperante	27
III. 2. <i>De Schola</i> : caracterização do Colégio de São Tomás.....	27
III. 2.1. O lugar do Latim no contexto do Colégio.....	28
III. 2.2. Caracterização da turma 7.ºB	29
III. 3. Observação de aulas	30
III. 3.1. As aulas da professora Ana Aires.....	31
III. 4. Lecionação.....	32

III. 4.1. Reciprocidade na relação <i>morphos-etymos</i>	32
III. 4.2. Sequência didática lecionada.....	33
III. 4.2.1. O genitivo como caso de pertença.....	33
III. 4.2.2. A formação dos verbos em Latim	36
III. 4.2.3. Praticar (com) a retroversão	37
III. 4.2.4. A “página de cultura”	39
III. 4.3. Atividades extracurriculares	40
CAPÍTULO IV: ESTÁGIO DE PORTUGUÊS	43
IV. 1. PES de Português – Integração na Escola Cooperante	43
IV. 2. Sobre a Escola Secundária José Gomes Ferreira	43
IV. 2.1. Caracterização da turma 10.6 de Artes e Tecnologias	44
IV. 3. Observação de aulas.....	45
IV. 3.1. As aulas da professora Regina Garcia	46
IV. 4. Lecionação	48
IV. 4.1. Funcionamento da língua	49
IV. 4.2. Poesia lírica de Camões.....	51
IV. 4.3. Uma relação “mais de fama que de vista”	53
IV. 4.4. Sequência didática	53
IV. 4.4.1. Poesia sobre palavras.....	53
IV. 4.4.2. Mia Couto: o contista morfólogo	54
IV. 4.4.3. “Pergunta: perconceito ou presuasão?”	56
IV. 4.5. Atividades extracurriculares.....	57
IV. 4.5.1. Visita de estudo ao Convento de Cristo	57
IV. 4.5.2. Oficina do conto (“Escrever, escrever”)	58
CONCLUSÃO.....	59
BIBLIOGRAFIA	60
ANEXOS	64

*Quem não vê bem uma palavra
não pode ver bem
uma alma.*

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se à minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorrida durante o ano letivo 2014/2015, em duas instituições cooperantes. No Colégio de São Tomás, lecionei Latim, tendo acompanhado uma turma do 7.º ano; na Escola Secundária José Gomes Ferreira, realizei o estágio de Português, e a minha prática centrou-se numa turma de 10.º ano.

O trabalho que se segue assenta num pressuposto teórico de base, segundo o qual todo o conhecimento – do simples ao complexo, do mundano ao transcendente – implica uma relação. Conhecer uma palavra significa, por isso, relacionar-se com ela, porque só a partir dessa primeira ligação se pode entender a segunda: aquela que habita a própria palavra, *i.e.*, entre a forma e o significado.

A expressão “relações” sugere, desde logo, que os aspetos semântico e estrutural de um vocábulo podem não estar limitados a uma resposta singular, sobretudo se analisarmos as palavras sob uma perspetiva diacrónica; além disso, o plural da expressão aponta para casos concretos, designando pois o conjunto de palavras ou expressões que procurei trabalhar nas aulas de Português e Latim, e que serão exploradas a seu tempo.

Para compreender uma palavra na totalidade, é necessário conhecer o seu percurso: as transformações fonéticas e semânticas que sofreu, os contextos em que foi utilizada (entre outros). Neste sentido, reconhecer o étimo de uma palavra deve ser um passo anterior à análise morfológica. Contra muitos autores que renegam o valor da Etimologia – argumentando que se trata de um conhecimento supérfluo porque circunscrito a uma minoria de falantes –, tentarei mostrar, ao longo das páginas que se seguem, que certas noções etimológicas abrem caminho a uma maior compreensão da palavra, não apenas ao nível do significado mas também ao da própria forma.

A estrutura do relatório segue um caminho que começa na teoria e termina na prática, passando ainda por um ponto intermédio. Assim, no primeiro capítulo, discutem-se os aspetos teóricos; no segundo, problematiza-se a aplicabilidade, em aula, dos tópicos discutidos; finalmente, o terceiro e quarto capítulos documentam, respetivamente, a minha experiência enquanto professor-estagiário de Latim e Português.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. 1. Para uma definição de etimologia

*Une science
ou les voyelles ne font rien
et les consonnes font peut de choses.*
Voltaire¹

Perante o conjunto das palavras portuguesas que integram o elemento grego *logos* (tomemos por exemplos “biologia” e “antropologia”), o leitor comum pode, após breves segundos, encontrar uma semelhança entre as duas “logias”, procedendo imediatamente a uma generalização, que não é errada nem incompreensível: se “biologia” é o estudo da vida, então “antropologia” deverá relacionar-se com o estudo de qualquer coisa que, numa língua provavelmente antiga, terá um significado traduzível para português. Dá-se depois o segundo passo – caso o leitor seja, além de comum, relativamente interessado –: a sua curiosidade leva-o a procurar o significado de *antropos*... “Homem”, descobre ele; então, *antropologia* designará, por dedução, o estudo do homem.

Para chegar à conclusão acima descrita, o *philos* das palavras realiza um percurso semelhante ao seguinte: 1) identifica o elemento *logos*; 2) atribui ao elemento *logos* (já observado em outros compostos) um significado; 3)² decompõe a palavra em dois elementos; 4) procura um significado para o elemento desconhecido; 5) chega à conclusão do significado total da palavra (de)composta.

Se acaso refletir sobre os passos que deu, concluirá que utilizou processos de naturezas (aparentemente) díspares: morfológica e semântica. Observou a forma; procurou o significado: entendeu a palavra.

Não são precisos dicionários para que o significado de uma palavra à mesma se associe. É certo, porém, que a longevidade ou pervivência de um determinado campo do saber pelos séculos dos séculos não o torna invulnerável, ainda para mais quando esse campo assenta sobre o pantanoso e sempre transformado terreno das palavras.

¹ Não é certo que Voltaire tenha feito tal afirmação. Há quem a considere apócrifa. Vide John Considine (2009), “*Les voyelles ne font rien et les consonnes font peut de choses*: On the history of Voltaire’s supposed comment on etymology”.

² Também pode ocorrer em primeiro lugar.

Mario Alinei (1991), numa revisitação que faz às várias tentativas de definir Etimologia, traça um caminho para uma nova definição tão completa quanto possível desta questionável “ciência” e improvável “arte”. Ironicamente, as trinta e cinco definições que anuncia no título do seu trabalho são, em boa parte, da sua autoria, porque a uma primitiva e mais simplificada definição vai acrescentando elementos, ao ritmo da respetiva discussão, até chegar ao produto final. A sua ideia-chave é a de que a etimologia é necessariamente um “processo de descoberta” (“discovery procedure”, p. 23), cujo objetivo é encontrar e caracterizar toda e qualquer “descontinuidade” de uma palavra dita “opaca”, para chegar à sua “transparência”. Num primeiro momento do seu estudo, o autor começa por pôr em causa que a Etimologia efetivamente procure a origem das palavras: o que ela faz, no seu entender, é estudar a história das palavras, a par das suas transformações fonéticas e semânticas. De qualquer maneira, não é tanto a definição de Alinei que agora interessa, mas sim uma das que cita no princípio da sua reflexão:

L’etimologia (...) è la scienza che studia la *origine* delle parole o, in altri termini, la ricerca dei *rapporti* – formali e semantici – che legano una parola con un’altra unità che la precede storicamente e da cui quella deriva (Zamboni, 1976: 1).

Esta definição de Zamboni, que Alinei categoriza como “tradicional”, sublinha a importância da relação que se estabelece entre uma palavra e...

- i) as suas características formais e semânticas;
- ii) a palavra que a precede *historicamente*.

Além de ter a vantagem de não renegar para segundo plano o clássico “estudo da origem da palavra”³, esta definição de Zamboni relembra ainda que as palavras não devem ser separadas nem da sua forma nem do seu significado.

Porém, este pressuposto teórico não é um dado adquirido no pensamento de todos os etimólogos. Ao invés, há quem considere dispensável – ou, pelo menos, secundário – ter em conta todas as dimensões apontadas por Zamboni.

Uma das grandes críticas tecidas por Malkiel aos etimólogos do final do século XIX prende-se precisamente com uma pretensa etimologia “científica”⁴, baseada em análises estritamente linguísticas das palavras, aos níveis fonológico e morfológico, sem

³ “etymology, *i.e.* study of word origin”, cf. Malkiel (1976).

⁴ “scientific etymology”, cf. Del Bello (2007: 8).

dar conta ou menosprezando o significado. Este tipo de análise levou Kurt Baldinger a categorizar uma certa etimologia de Meyer-Lübke como falsa: depois de listar as variações nas diversas línguas da palavra “planta”, chegava ao étimo *planta*, supostamente do latim clássico, sem ter em conta o teor semântico dessa mesma raíz, porque tal aspeto lhe parecia supérfluo. E é essa precipitada conclusão, destituída de reflexão semântica (do ponto de vista diacrónico), que conduz Baldinger (1968) à seguinte postulação:

il énumère les dérivés romans du latin *planta* ‘Pflanze’. Un point, c’est tout! Pour Meyer-Lübke il n’y avait plus de problème étymologique, puisque du point de vue phonétique tout était en règle. Seulement, le latin *planta* ‘Pflanze, plante’ n’existe pas! (...) L’étymologie de Meyer-Lübke est *fausse* malgré la déduction phonétique impeccable (Baldinger, 1968: 10)⁵.

Assim, entende-se que a Etimologia não pode dispensar uma análise semântica cuidada, em permanente relação com o contexto historico-social em que a palavra existe. Como diz Baldinger, a história de uma palavra pode ser tão fascinante como a vida de um ser humano. E, por isso, não é legítimo divorciar um vocábulo de toda uma narrativa própria e individual que atravessa décadas, séculos, ou até milénios. Afinal, as peripécias e aventuras que cada palavra vive são aquilo que constrói, desde o dia em que ela nasceu, a sua biografia.⁶

I. 1.1. Apontamento sobre a “obscuridade” na Etimologia

Malkiel (1993), fala-nos do desprezo que a Etimologia sofreu a partir do início do século XX, em parte por culpa de alguns (pseudo)etimólogos cujo trabalho, nalguns casos parco em rigor académico, noutros mesmo pleno de delírio criativo, em muito contribuiu para a descrença na Etimologia enquanto estudo sério e digno de atenção. Aquilo que Zamboni (1976: 125) apelidou de “romance da etimologia”, caracterizada por uma espécie de excentricidade na procura da origem das palavras, levou muitos

⁵ citado em Del Bello (2007). Para confirmar justeza da asserção de Baldinger, vejamos o que nos diz Santo Isidoro de Sevilha acerca de *planta*: “Plantae a planitie nuncupatae, quia non rotundae, ut in quadrupedibus (...)”; (Trad.: “As plantas derivam de *planities*, porque não são redondas, como sucede nos quadrúpedes” (*The Etymologies of Isidore of Seville*, p. 248)). Nesta explicação etimológica, como podemos verificar, nada consta que refira a “planta” enquanto elemento da botânica. Mas, num momento mais adiantado da sua extensa obra, Santo Isidoro de Sevilha fala-nos da *planta* referida por Meyer-Lübke. Em suma, ambas as palavras existem, mas com significados diferentes, e o erro do autor criticado por Baldinger foi misturar as duas.

⁶ “biographie du mot” (“biografia da palavra”). Baldinger (1990), citado em Del Bello (*idem*).

autores a considerar a Etimologia uma mera “arte”⁷, na qual a criatividade e conjectura persuasiva contariam tanto como um estudo cuidado e consciente.

Esta descrença generalizada levanta um outro problema, que é o de existir um vasto número de palavras cuja etimologia não é comprovável ou passível de ser atestada (seja por escassa quantidade de ocorrências, seja pela pouca veracidade ou nula versosmilhança das origens apresentadas). Esta questão é tratada por Del Bello, que procede a um levantamento, a partir de um dicionário de Oxford, das palavras cuja entrada etimológica se revela “obscura” (2.700), “incerta” (1.200), “desconhecida” (1.300), ou “duvidosa” (748)⁸.

Não querendo teorizar a partir de tais dados estatísticos – discutíveis em termos de relevância efetiva –, a verdade é que esta “obscuridade”, num amplo sentido, mantém-se. É difícil ter certezas acerca do passado das palavras, do seu primeiro sinal de vida, e da relação que manteve com outras. Isso não impossibilita, ainda assim, o trabalho do etimólogo. Há sempre no horizonte aquilo a que Malkiel chamou “etimologia pura”⁹. Adiante se verá quais são os requisitos para a boa prática de investigação e teorização etimológicas (2.4.).

⁷ cf. Bertoldi (1952: 183). Nesta obra, a etimologia é definida primeiramente como “intuição”. Mas como toda a intuição é uma arte, conclui o autor, a etimologia não passará disso.

Malkiel (1968: 177) procura encontrar uma justificação para a “etimologia criativa”: “(...) creative etymology presupposes, on the part of its practitioner, a desire to transcend the domain of the obvious and the highly probable and to operate in the hazardous realm of the increasingly conjectural (...)”.

⁸ A estas, podem ainda juntar-se as que apresentam advérbios meramente conjecturais, como “provável”. Todo este conjunto de vocábulos representa 3% do léxico da língua inglesa.

É interessante observar que este fenómeno é verificável em qualquer língua (cf. Giraud, 1982). No caso do português, o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* apresenta também inúmeras ocorrências de “origem obscura”, até em palavras cuja “obscuridade” poderia claramente ser substituída por alguma “probabilidade”.

⁹ A expressão é utilizada a propósito de Friedrich Pott, neogramático do início do século XX, que nos seus estudos combinava áreas restritas da linguística com etnografia, mitologia e história.

I. 2. Para uma defesa da Etimologia

Variados, complexos e, em alguns casos, até problemáticos, os argumentos possíveis para uma defesa da Etimologia enquanto ramo colateral do estudo da língua merecem alguma atenção.

É certo que apenas um “subconjunto minoritário”¹⁰ dos falantes de qualquer língua tem conhecimentos de Etimologia. Tomando isto como pressuposto, não será justo assumir que tal sabedoria seja fundamental para uma correta utilização da língua, quer ao nível da oralidade quer da escrita, pois existem inúmeros falantes que talvez nem saibam o que significa “Etimologia”, não deixando de ser exímios respeitadores das regras fonéticas ou morfológicas da sua língua-materna.¹¹ É impossível, porém, não considerar a utilidade da Etimologia para uma adequada prática da língua, sobretudo para quem a ortografia é um obstáculo.

I. 2.1. O interesse face ao “regresso” e à “narrativa”

Savater (1997) faz suas as palavras de Platão: as crianças devem ser “ensinadas jogando, para melhor conhecer as inclinações naturais de cada uma” (p. 72). Todo um conjunto de pensadores, ao longo do século XX, retomou a ideia do *homo ludens*: alguns (poucos) criticando-a, outros (muitos) fazendo a sua apologia. O primeiro argumento a favor do estudo da Etimologia prende-se precisamente com a sua dimensão “lúdico-catártica”¹²: por um lado, a história das palavras, enquanto narrativa repleta de personagens e acontecimentos, despoleta a curiosidade nos alunos; por outro, o regresso aos primórdios da civilização (neste caso, especificamente, aos primórdios da língua), funciona também como despertador do interesse dos alunos pela língua portuguesa. Da mesma maneira que os ardis de Ulisses continuam a agitar até a alma do mais desligado rebelde, o *curriculum* de uma palavra permanece como nó desencadeador entre as suas atribulações ao longo do tempo e a relação com cada leitor que com ela se depara.

¹⁰ Veloso e Martins (2011: 565).

¹¹ Os autores supracitados falam em conhecimento “implícito” e “explícito”.

¹² cf. Fonseca (2002). A autora não refere a Etimologia, pois não é esse o tema do seu artigo, mas a expressão adequa-se ao propósito que serve.

I. 2.2. Vocabulário em expansão

O segundo argumento em defesa do ensino da Etimologia relaciona-se com um dos principais motivos pelos quais se ensina Latim: a promoção do alargamento de vocabulário. De facto, os alunos que aprendem Latim têm uma maior facilidade em compreender o significado de vocábulos aparentemente “estrangeiros” (no duplo sentido da palavra), e isso deve-se à relação que estabelecem com a língua-mãe da sua língua-materna. Alguém que aprenda Latim desde a “puerícia”, jamais estranhará o adjetivo “pueril”.

No programa televisivo “Quem Quer Ser Milionário?”, em setembro de 2014, surgiram duas questões para cuja resposta seria essencial ter conhecimentos de Etimologia. À pergunta “Qual o sinónimo de «atual»?”, e perante as hipóteses “gasto; vetusto; hodierno; antigo”, o concorrente optou pela palavra cara “vetusto” (cf. 4.2.4). A segunda questão, que implicava um mínimo conhecimento de Francês (ou, em alternativa, de Latim...), pedia ao espetador para identificar a tradução correta de *fenêtre*.

O alargamento do léxico também se aplica, como vimos no segundo exemplo, às línguas estrangeiras. E por estrangeiras, note-se, não se entende apenas as línguas latinas, mas também germânicas. Na língua inglesa, a “língua do mundo”, mais de 60% do vocabulário provém do Latim, e no alemão a percentagem não será muito diferente. Nesse sentido, aprender Latim é como aprender todas as línguas ao mesmo tempo: ao encontrar-se com cada palavra, o aluno está a fortalecer, ainda que de forma inconsciente, um vocabulário em regime poliglota.

I. 2.3. Relações etimologia-grafia

Do ponto de vista da aplicação didática, este é o argumento mais empírico: determinados conhecimentos etimológicos, sobretudo ao nível dos prefixos, evitam erros de ortografia. Nos dias de hoje, em que a escrita se apresenta como uma competência linguística em atrofia crescente – e, dentro da escrita, a ortografia –, seria proveitoso repensar as técnicas de apaziguamento de tão agudizada dificuldade.

Tomemos, pois, como ponto de partida para a análise dos prefixos em português, a afirmação de Baeskow (2006), segundo a qual as propriedades lexicais dos radicais são relevantes para qualquer falante de uma língua. Se determinados prefixos latinos, já

sem autonomia em português, têm efetivamente propriedades lexicais, seria da maior utilidade para o falante ter músculo etimológico bastante para as (re)conhecer.

Um exemplo paradigmático é o dos prefixos latinos *-per* e *-pre*: no primeiro caso, há uma ideia de “através de”, “por”; no segundo, sugere-se “anterioridade”. Ora, se um aluno for confrontado com esta “etimologia”, será que volta a escrever “*pertexto” ou “*precorrer”?

I. 2.4. Enriquecimento do *logos* do discurso

O quarto argumento é recordado (e amplamente exemplificado) por Del Bello (2007). O seu primeiro capítulo, denominado, não sem alguma subtil ironia, “The Science of Etymology”, começa precisamente por explorar o interesse que a Etimologia tem nas mais diversas áreas. Partindo da observação de que a Etimologia é objeto contínuo de publicação de livros, desde coleções a dicionários etimológicos, ou mesmo obras paródicas (“semi-playful or satiric”, p. 1), nas quais se joga apenas o limiar da possibilidade, Del Bello chama a atenção para o facto de este interesse ir muito para lá das áreas mais contíguas à língua.¹³ Para isso, fornece exemplos esclarecedores, como o de Freud, que quase sempre partia da Etimologia para as suas formulações teóricas e psicanalíticas¹⁴. No entanto, o exemplo mais eficaz que o autor apresenta é o de Frederik Engels, que inicia a sua obra *The Origin of the Family, Private Property, and the State* com uma poderosa explicação acerca da origem da palavra “família”.¹⁵ A conclusão que se extrai do leque de exemplos apresentados – que vai muito além dos aqui referidos, passando por médicos e cientistas – é a da premência da Etimologia na construção do *logos*¹⁶ discursivo. Por outras palavras, parece haver uma necessidade imperiosa de “regressar” (etimologicamente: “dar passos para trás”) às origens de uma palavra para poder falar sobre ela no presente.

¹³ “Etymologizing is bound to feature prominently whenever definitions are at stake: not only, then, in the tenuous realms of philosophy, poetry, or literary criticism, but also – and more vehemently – in scientific, legal, and political arenas.” (p. 1)

¹⁴ Ainda que Del Bello não o refira, é curioso lembrar, a este propósito, a ideia do “complexo de Édipo”. Podendo discutir-se o seu fundamento teórico e adequação prática, o que já muitos especialistas fizeram, é interessante notar que um problema do pensamento freudiano vai buscar sustento (na sua designação, pelo menos) a uma figura da Antiguidade Clássica.

¹⁵ A utilidade do exemplo de Engels para o presente trabalho prende-se com a matéria que envolve uma tal explicação. A *familia* dos nossos dias, enquanto instituição da sociedade, está muito longe da sua primitiva constituição. E essa realidade, que muito espanta os alunos que com ela se confrontam, faz parte dos conteúdos programáticos de qualquer manual de Latim.

¹⁶ Entenda-se por *logos* o vértice do triângulo da Retórica *logos*→*ethos*→*pathos*, não tanto no sentido de “discurso” ou “palavra”, mas mais no de “fundamento”, “prova” ou “argumento”.

Este regresso, além de demonstrar, da parte do “orador”¹⁷, um interesse mais profundo pela palavra sobre a qual se debruça – havendo, nesse sentido, também uma elevação do *ethos* –, propicia à sua defesa uma carga argumentativa muito superior à simples leitura da entrada correspondente a esse vocábulo, a partir de um dicionário qualquer. E de tal forma assim acontece, que não são apenas académicos ou intelectuais a interessar-se por este tipo de estratégia argumentativa:

(...) far from being the preserve of scholars or politicians, arguments from etymology are ubiquitous: even a search limited to online forums or Internet Weblogs returns thousands of engaging instances, often to do with controversial, current issues, from war to same-sex marriage (Del Bello, 2007: 3).

É certo, porém, que o interesse mais ou menos generalizado pela Etimologia não é condição para que esta seja praticada com seriedade e rigor (como já vimos anteriormente). Das várias tentativas de pintar o retrato de um etimólogo-modelo, Otto Jespersen destacou-se pela forma assertiva como repreendeu o trabalho dos etimólogos “pré-científicos”:

Facts weigh more than fancies, and whoever wants to establish the etymology of a word must first ascertain all the historical facts available with regard to the place of its rise, its earliest signification and syntactic construction, its diffusion, the synonyms it has ousted, etc. Thus, and only thus, can he hope to rise above loose conjecture (Jespersen, 1964: 308).

I. 2.5. Latim: raiz cultural portuguesa

Todos os requisitos que Jespersen estabelece para um etimólogo digno do título podem verificar-se na obra *Palavras que Falam por Nós*, de Pedro Braga Falcão. Partindo da ideia de que “factos contam mais que fantasias”, e de que não é possível contar a história de uma palavra sem falar da História em que esta surge, o autor também não esquece os primitivos significados e eventuais sinónimos das palavras que apresenta.

Além de cumprir o que aos etimólogos é pedido, sem deixar nunca esmorecer o interesse do leitor (em parte, pela estrutura temática com que agrupou as palavras),

¹⁷ *i. e.*, de quem defende ou apresenta determinada ideia, independentemente de ser um orador no sentido etimológico (alguém que fala em público).

Braga Falcão inicia a sua obra com uma interrogação que sustenta o quinto e último argumento em defesa da Etimologia:

A maior parte de nós sabe quem são os seus pais, e quem não sabe tem provavelmente um grande interesse em o saber. (...) [S]e na História Portugal começamos por estudar o Condado Portucalense, por que razão não começamos a pensar sobre a nossa língua precisamente a partir da sua ascendência? (Falcão, 2014: 16).

I. 3. Morfologia

Os processos regulares e irregulares de formação de palavras ainda integram o *Programa de Português do Ensino Básico e Secundário* atualmente em vigor, sob a mais abstrata denominação “Morfologia”. Os manuais, em geral, não oferecem explicações detalhadas acerca desses processos, nem os cadernos de atividades exercícios complexos ou numerosos. A simplificação com que o tema é apresentado e posto em prática está relacionada com a sua categoria de conteúdo “potencial”¹⁸ (e, assim, a sua inclusão tem apenas por objetivo consolidar conhecimentos de anos anteriores).

A apresentação do tópico, de tão breve, coloca o tema num plano intermédio de atenção. E, por conseguinte, o facto de não ser lecionado com a profundidade merecida (pelas razões já apresentadas), conduz a uma abordagem superficial que não cumpre o objetivo almejado.

Uma possível alternativa a esta abordagem radicaria numa permanente associação entre Morfologia e Etimologia. Doravante, analisar-se-ão três artigos fundamentais de morfólogos de renome, com vista a transpor para o caso do Português o que é neles dito sobre a língua inglesa, tentando encontrar pontos de contacto entre as duas “lógicas”.

¹⁸ “Os conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua distribuem-se por duas áreas, o «previsível» e o «potencial»: no «previsível» estão inscritos conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (desenvolvimento das competências linguística e discursiva/textual), enquanto no «potencial» se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas. Deste modo, os conteúdos previsíveis convocam o estudo do texto, orientando-se, por isso, para uma gramática do texto e os conteúdos potenciais convocam saberes dos ciclos anteriores (já estudados) e deste ciclo (a estudar) mais interligados a uma gramática de frase. Estes conteúdos só devem ser trabalhados se se verificar que não foram adquiridos.” (p. 48)

I. 3.1. Etimologia e Morfologia: primeira abordagem

I. 3.1.1. Duas formas de “autonomia”

Daniel Lenski, no seu artigo “The Status of Etymology in the Synchronic Morphology of English” (2000), deixa antever uma conclusão logo no título: a de que a Etimologia tem um papel central na morfologia lexical (inglesa), mesmo numa perspectiva sincrónica.

Para ilustrar a importância do valor lexical dos compostos, Lenski refere o processo de “reanálise”, frequente em qualquer língua. Este processo pode concretizar-se de duas formas: ou através de uma simplificação, gerando-se uma nova palavra (truncção ou truncamento), ou por uma decomposição errada da palavra em dois ou mais elementos.

O exemplo fornecido, para o primeiro caso, é o da palavra “bus”, originária do Latim *omnibus* (dativo plural de *omnes*, “para todos”). Esta palavra, que existe também em Português, tem menos frequência na nossa língua como base autónoma¹⁹, surgindo normalmente associada a outra palavra, assumindo “bus” quase um valor sufixal (veja-se “faixa bus”; “corredor bus”; etc.). Já o mesmo não acontece em “metro” que, embora seja também um truncamento, tem em Português o efeito contrário: o uso, que consagra as novidades, já tornou a palavra primitiva “metropolitano” desconhecida a boa parte da população (sobretudo no que diz respeito à camada mais jovem).

Para o segundo caso, Lenski não oferece nenhum exemplo, mas podemos referir o de *hamburger*²⁰. A não associação imediata do tipo de carne à sua origem (a cidade de Hamburgo) levou a uma segmentação que nunca existiu (*ham* + *burger*)²¹. Daí, a palavra foi interpretada como sendo formada por dois elementos; depois, substituiu-se *ham* por outras possibilidades gastronómicas: *cheeseburger*, *fishburger*, etc.

Baseando-se numa ideia central de Bauer, segundo a qual os prefixos “tendem a ser substitutos de palavras funcionais” (p.6), Lenski dá o exemplo de *extra-* (“I brought some *extra* spending money” (*ibidem*)). Terá o prefixo conquistado “autonomia”? E será

¹⁹ O facto de raramente ocorrer como elemento autónomo é a mais provável justificação para aparecer nos dicionários como herdada do Inglês, cf. *Dicionário da Língua Portuguesa* (Porto Editora, 1998): “**bus** s. m. [neol.] autocarro; marca rodoviária indicativa da via reservada a veículos de transporte coletivo ou público; (...) (Do ing. *bus*, «autocarro»)”.

²⁰ Utiliza-se a palavra inglesa porque, no caso do Português, a explicação torna-se menos eficaz.

²¹ Existe também o curioso caso de “bikini”, cujo “bi” foi reinterpretado como prefixo.

que também verificamos o processo contrário em outras palavras? Vejamos o que nos diz outro autor acerca desta questão.

I. 3.1.2. “Formas combinatórias” e “autonomia”

A questão da autonomia requer uma noção de caminho percorrido por determinados elementos herdados do Latim e do Grego, sendo que o ponto máximo de autonomia reside na casa de partida e a “não autonomia” na meta. Dito de outro modo: palavras que na sua língua originária ocorriam livremente, sem depender de nenhum outro elemento composicional (*ge* – “terra”), passaram por um momento intermédio de alguma dependência, em que só se associavam a outros elementos da mesma língua²² (*geologia* – “terra” + “estudo”), e estarão neste momento a atingir a fase final da perda de autonomia, surgindo na maioria das vezes associadas a bases autónomas da língua de chegada (“geoestatística”).²³

Enquanto não assomam ao seu destino final, estes elementos são tratados de diversas formas. Nishikawa opta pelo termo “combining forms” e procura problematizar a sua função:

A CF [combining form] turns out to be partly a word or partly an affix: A word; because it is a content word element, and an affix; because it is a bound morpheme. As a result, it is neither a word nor an affix. Then how is the appropriate way to handle this morphological entity? (Nishikawa, 2001: 55)

Um exemplo problemático que Nishikawa explora é o de *Anglo-*, expressão sobre a qual os dicionários não têm uma opinião comum. Muitos consideram-na uma “forma combinada”, visto que “tem um significado mas não pode surgir isoladamente, e é utilizada para formar novas palavras”²⁴ (p. 56); pelo contrário, há dicionários que preferem a categorização de prefixo, fornecendo, ainda assim, exemplos pouco ilustrativos, como é o caso de *Anglophile*, no qual temos *philos*, que não é uma base autónoma do Inglês. Como pode *Anglo-*, nesse caso, assumir o papel de prefixo?

No caso do Português, o que fazer com o equivalente *Luso-*? Os dicionários não hesitam em atribuir-lhe o valor de “elemento composicional” (que é o termo mais

²² “Latinate Constraint” cf. Plag (1998: 48).

²³ O mesmo acontece com *-voro*, que tenderá a ser considerado sufixo, em palavras do tipo de “energívoro”, por contraponto a outras como, por exemplo, “herbívoro”.

²⁴ “[it] has a meaning but cannot be used alone, and is used with other words to make new ones”.

próximo de “combining form”). A questão complica-se quando vemos que “Luso” tem direito a uma outra entrada nos dicionários, como adjetivo ou nome masculino.²⁵ Não é, em qualquer dos casos, e como vimos no Inglês, um prefixo.

Para a estruturação dos elementos da palavra, o autor opta pela terminologia proposta por Bloomfield (1933), e que divide os morfemas em “presos” e “livres”. A estes dois acrescenta-se o discutido meio-termo, ou seja, a “forma combinatória”. A clareza com que Nishikawa apresenta os seus exemplos faz o leitor perguntar-se por que motivo não se adota esta terminologia nos manuais portugueses. Tendo por base os três termos ingleses (FF: *free form*; BF: *bound form*; CF: *combining form*), vejamos o seguinte esquema (adaptado):

- a) FF + FF: *heavy-duty; daylight*
- b) FF + BF: *friendly; childhood*
- c) BF + FF: *dishonest; insane*
- d) CF + FF: *agriculture; neuro-science*
- e) CF + CF: *aerodrome; anthropology*

Para qualquer uma das alíneas anteriores, poderíamos facilmente encontrar um equivalente em Português. Atentemos nos seguintes:

- a) FF + FF: *guarda-chuva; aguardente*
- b) FF + BF: *felizmente; teatral*
- c) BF + FF: *injusto; pré-aviso*
- d) CF + FF: *hipermercado; puericultura*
- e) CF + CF: *filosofia; biblioteca*

Seria da maior utilidade introduzir os alunos a esta terminologia, que muito facilitaria a compreensão dos processos de formação de palavras.²⁶

Nishikawa conclui o seu trabalho com uma retoma de definição de “forma combinatória” e chamando a atenção para o processo evolutivo de algumas delas, já referido no ponto anterior. Sendo quase todas emprestadas do Latim ou do Grego, as mais frequentes sofreram alterações ao nível semântico e categórico, tendo atualmente –

²⁵ Estranhamente, poucos dicionários referem a figura mitológica *Luso*, limitando-se à referência “mitónimo”.

²⁶ E não apenas no que diz respeito aos regulares: a forma truncada **biblio*, que o uso não se esquecerá de consagrar, entende-se melhor com a terminologia de Bloomfield.

ou estando a caminho de ter – a função de afixos. São exemplos disso *geo-* (que ocorre à esquerda, como “prefixo”) ou *-dromo* (que ocorre à direita, como “sufixo”)²⁷.

I. 3.1.3. A “ressurreição” dos radicais

A ideia fundamental de Baeskow (2006) é a de que um certo conjunto de elementos latinos com propriedades lexicais deveriam integrar a língua como se de bases autónomas se tratassem. O argumento central para a sua tese – comprovada através de diversos estudos, apresentados reflexiva e detalhadamente – é a de que esses elementos são reconhecíveis de um ponto de vista sincrónico pelos falantes do Inglês, “quer tenham conhecimentos etimológicos quer não.”²⁸ (p. 3).

No entanto, apesar dessa capacidade dos falantes em reconhecer os constituintes de uma palavra, também é certo que não existe “transparência” nessa divisão [prefixo + radical]. E é precisamente esse o fator que põe em questão o estatuto morfológico de tais elementos, levando Baeskow a precisar de um critério para a identificação dos morfemas. Reagindo contra Harris (1951), Aronoff (1976) e Bochner (1993), defensores de uma análise anti-semântica, Baeskow propõe um novo método, baseado numa abordagem morfossintática, com vista a revelar as propriedades lexicais que a língua de chegada, a par do “radical preso”, também herdou.

Como meio de ilustrar a explicação que irá desenvolver ao longo do seu estudo, Baeskow dá o exemplo do prefixo latino *re-*. Quando o encontramos associado a verbos autónomos em inglês (*appear, consider, arrange*), temos uma transparente junção de um verbo autónomo e de um prefixo com ideia de “repetição”. O mesmo acontece em português, e podemos verificá-lo a partir da tradução dos exemplos em inglês: “**re**aparecer”, “**re**considerar”, “**re**arranjar”. Todos os verbos existem se lhes retirarmos o prefixo.

Contudo, o que ocupa Baeskow neste estudo são os verbos nos quais encontramos *re-* associados a “radicais presos” que não ocorrem no Inglês de forma autónoma: qualquer falante dessa língua reconhece os verbos *reduce, receive, remit* ou

²⁷ Há ainda o caso de *(-)filo(-)*, que pode ocorrer à esquerda (“filotécnico”) ou à direita (“cinéfilo”).

Recorde-se ainda que diversos dicionários já assumem a categorização deste tipo de elementos como afixos. Nishikawa refere o caso do *American Heritage Dictionary*, que considera *morfo-*, em “morfologia”, um prefixo, dando o exemplo similar de “morfogenético”. Esta análise é perfeitamente discutível.

²⁸ “whether they have access to etymological knowledge or not” (p.3).

report, mas por certo estranharia se alguém os utilizasse sem *re-*: **duce*, **ceive*, **mit*, **port*. Ora, isto também acontece no Português: formas como “*duzir” apenas surgem associadas a outros elementos (cf. “reduzir” / “deduzir”). Tal fenómeno ocorre porque os verbos referidos, quando integram a língua de chegada, já vêm formados desde a língua de origem. E, por isso, não podemos analisá-los como se fossem complexos, porque efetivamente já não o são.

Apesar disso, os falantes, quando questionados, são capazes de decompor os verbos da sua língua em elementos constituintes (“decompositional approach”, p. 6). Foi nesse sentido que Taft e Forster (1975), num estudo psicolinguístico que envolveu trinta voluntários, chegaram à conclusão de que a “abordagem decomposicional” também ocorria com verbos não formados em inglês (“pseudo-stems”). Tal conclusão revela-se da maior importância, pois sublinha a necessidade de se analisar cada verbo tendo por base o seu valor semântico (em última análise, do seu étimo).

Isto permite-nos concordar com uma ideia-chave de Taft, citada por Baeskow: a de que cada radical constitui sempre um “‘código de acesso’, através do qual se acede a informação relativa à palavra inteira” (Taft: 1994)²⁹.

I. 4. *Conclusio scripti*

Ao terminar este trabalho, é preciso voltar a refletir sobre algumas perguntas que Mario Alinei coloca relativamente à Etimologia:

Is etymology a science? An investigation? A study? If it is an art, can we take it seriously in the present world of science? What kind of history do words have: phonetic, semantic, both? Is etymology an independent branch of linguistics, a part of lexicology, or something else? Does etymology have to reach the origin of a word, *i.e.*, the earliest possible form? (Alinei, 1994: 6-7)

Sem arriscar a ousadia de responder a alguma das respostas anteriores, parece vir ao de cima uma conclusão: a Etimologia, não sendo essencial, é útil para uma mais profunda compreensão da Morfologia. Os estudos dos três morfólogos, ainda que de formas diferentes e com contornos singulares, mostram como o conhecimento da história da palavra e das suas múltiplas transformações semânticas pode ser um importante contributo para o estudo dos respetivos processos de formação.

²⁹ “‘access code’, through which one gains access to information about the whole word.”

Tal como não podemos compreender um texto sem apreciar a sua forma, também não deveríamos observar uma palavra sem dar conta do que há no seu interior. Um escultor não procura apenas trabalhar a pedra: depois de polida, qualquer coisa além dela permanece.

CAPÍTULO II: DA TEORIA À PRÁTICA

II. 1. Morfologia e Etimologia: uma relação complexa

II. 1.1. A primeira ideia

No demorado processo de reflexão acerca do tema a desenvolver no estágio de Português e de Latim, a primeira ideia que me surgiu de modo mais consistente foi a Etimologia. Aquilo que me levou inicialmente a ponderar estruturar as minhas sequências didáticas em torno deste assunto foi a da ponte que se poderia estabelecer, sem grandes dificuldades, entre as duas línguas em causa. Se o Português (e, especificamente, o seu vocabulário) deriva em grande parte do Latim, tal tópico seria ideal para cruzar as duas disciplinas.

No entanto, a ideia de tratar apenas Etimologia, como área destituída de um enquadramento programático mais alargado, pareceu-me algo redutor: por um lado, a Etimologia não figura nos conteúdos previstos no Programa de Português atualmente em vigor³⁰; por outro, no caso do Latim, a Etimologia é sempre estudada como um corolário da matéria, uma espécie de adenda ao conteúdo central (à semelhança, em certa medida, dos tópicos de cultura). Então, surgiu o problema: como enquadrar a Etimologia no estudo de outra matéria curricular do Português? Mais ainda, como fazer com que tal enquadramento coincida com os conteúdos a lecionar em Latim?

Das duas perguntas anteriores, a primeira foi resolvida pelas circunstâncias que se antepuseram entre mim e o nível de Português que me foi proposto lecionar. Quando a professora cooperante da escola em que fui colocado me sugeriu o 10.º ano, tentei encontrar, de entre os conteúdos programáticos possíveis, aquele que possibilitasse um cruzamento com a Etimologia. Tornou-se claro que tal conteúdo, sem qualquer espaço para competição, teria de ser o da Morfologia (designado, nos manuais, por “processos regulares e irregulares de formação de palavras”). Ainda ignorante acerca do estado da arte – que analisei e discuti, posteriormente, naquele que viria a ser o Capítulo I deste trabalho – estabeleci como premissa que o estudo da forma e do significado das palavras deveriam caminhar lado a lado. Não havendo qualquer referência, como atrás se disse, à Etimologia no atual Programa, pensei em construir uma sequência didática que incluísse tal tópico em estreita relação com os processos de formação de palavras. Pareceu-me

³⁰ No *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*, surge já como tópico a ser lecionado. De alguma forma, tal inserção torna possível perspetivar as sequências didáticas elaboradas para um enquadramento mais sólido no caso do Português.

desde logo evidente, ao revisitar os conceitos em questão, que a composição morfológica³¹, por exemplo, em muito beneficiaria de explicações etimológicas relativamente aos elementos que formam um composto³². Assim, a pouco e pouco, e acompanhado de algumas leituras introdutórias ao assunto, umas mais apologistas desta ligação do que outras, fui formulando uma teia de conteúdos relacionados com a formação de palavras, com recurso à Etimologia para explicações de diversa natureza (algumas fulcrais, como o exemplo fornecido em nota, outras ao nível da mera curiosidade). O esboço foi-se construindo, desenvolvendo-se; a resposta à primeira pergunta ficou dada.

Quanto à segunda pergunta, o problema foi de natureza diferente. Em primeiro lugar, a Morfologia não tem, no caso do Latim, um lugar específico, pois é lecionada gradualmente, à medida que as matérias se apresentam. De certa forma, a Morfologia faz sempre parte do programa. Assim, a questão não estava em encontrar o tópico “Morfologia” no índice do manual, como aconteceu no Português, mas adaptá-lo a determinada matéria, ainda que o âmbito linguístico não fosse exatamente o mesmo. Uma vez que a Etimologia também é – ou pode ser – transversal a todos os conteúdos programáticos de Latim, optou-se por inverter o processo, tentando antes encontrar um tema de língua com o qual fosse possível coordenar a leção de aspetos de Morfologia e Etimologia.

De entre as matérias disponíveis no programa, a que mais se adequava aos dois temas era a função sintática do complemento determinativo (caso genitivo). Apesar de se tratar de um assunto mais relacionado com a sintaxe do que propriamente com a formação e origem das palavras, pareceu-me que seria possível articular os três aspetos. Na verdade, o caso genitivo estabelece uma relação de pertença entre duas entidades, e tal relação é determinada pela desinência de caso (ou seja, pela forma da palavra; cf.

³¹ Esta designação não é comumente aceite pelos autores, uma vez que engloba estruturas cujos elementos apresentam graus de autonomia diferente. As gramáticas escolares apresentam a composição morfológica como a associação de “um radical a outro **ou** a uma palavra”. A disjuntiva “ou” marca precisamente a fronteira entre palavras como “biologia” e “biodegradável”: no primeiro caso, temos a união de dois elementos neoclássicos, ambos sem autonomia; no segundo, *bio* agrega-se a uma palavra portadora de categoria sintática (“degradável”). É por isso que, no caso do segundo exemplo, muitos autores tendem a considerar *bio* um prefixo. Daí que talvez fosse útil considerar-se, tendo em conta o primeiro exemplo fornecido, “a existência de um outro processo, que consiste na formação de palavras por elementos neoclássicos.” (Caetano 2010).

³² Um caso ilustrativo – e universal – deste benefício é o da palavra “filosofia”. É raro o professor de Filosofia que não começa a sua primeira aula com a explicação dos elementos gregos *philos* e *sophia*, com o intuito de levar os alunos a entender a premissa maior da disciplina: a de que ser filósofo é construir uma relação de amizade (ou de amor, para alguns) com a sabedoria.

casa pastoris, i.e., “a cabana *do* pastor”). Ora, no caso da Etimologia, sucede o mesmo: cada palavra mantém uma ligação, mais ou menos clara, com o seu étimo. Além disso, o genitivo estuda-se no capítulo cujo tema de cultura é as origens de Roma e a lenda de Rómulo e Remo. Não poderia haver matéria mais indicada para se falar de Etimologia e Morfologia: tanto a forma como a origem das palavras abrem caminho a um entendimento mais alargado do caso genitivo.

Tendo decidido que trabalharia, em ambas as línguas, a relação entre Morfologia e Etimologia, surgiram desde logo algumas dúvidas, relacionadas sobretudo com a aplicabilidade própria de cada disciplina, pois cada uma tem seus contornos específicos. No caso do Português, num primeiro momento, refleti sobre a possível relevância de determinadas explicações etimológicas para resolver problemas (ou entender processos) de Morfologia; numa segunda fase, pensei que seria útil fornecer elementos etimológicos de certas palavras para conduzir os alunos a uma maior eficácia ortográfica.³³ O primeiro exemplo em que tal utilidade me parecia ilustrativa foi o de palavras iniciadas por *pre-* ou *per-*³⁴. No momento da construção dos materiais, foi precisamente esse caso que procurei trabalhar, juntando ainda outras palavras que não se iniciam nem por *pre-* nem por *per-*, e que, ainda assim, induzem os alunos em erro.

Quanto ao Latim, a minha primeira inclinação levava-me a pensar que a relação entre as duas áreas fosse mais estável, por duas razões óbvias: por um lado, a Etimologia – como já se disse – é contemplada em qualquer programa de Latim; por outro, o ensino do Latim implica, constantemente, explicações de ordem morfológica. Daí, imaginei que não fosse tarefa árdua associar as duas “logias”. Ainda sem conhecer de perto o programa sob o qual construiria os materiais para lecionação, restava-me passar da teoria à prática. Dito de outro modo, a conceção teórica estava aprovada: era possível ensinar, simultaneamente, o étimo, a forma e o significado. Faltava, para avançar no trabalho, encontrar um tema adequado a tal cruzamento – e dessa forma surgiram o caso genitivo e a respetiva função sintática como hipótese perfeita. O facto de se tratar de um aspeto de sintaxe não foi um impedimento, mas antes uma possibilidade de cruzamento de matérias.

³³ Criou-se, de certo modo, um triângulo equilátero, em que os os vértices são morfologia, etimologia e ortografia. Para se entender o primeiro vértice, e consequentemente concretizá-lo de forma eficaz no terceiro, é necessário ter noção do segundo.

³⁴ Como veremos, em Português, ao contrário do que acontece na língua latina, em que estes elementos funcionam como prefixos, palavras em que ocorrem estas sequências iniciais são palavras simples.

Felizmente, não obstante os obstáculos surgidos ao longo do caminho percorrido, adiante apresentados (1.2.), caracterizaria a evolução deste trabalho como o de uma confirmação. Se já me era mais ou menos intuitivo, ainda antes de estudar o assunto, que o conhecimento do étimo de uma palavra (e a respetiva evolução semântica) ajudaria a compreender a sua configuração gráfico-fónica, tal como, inversamente, a análise da forma de uma palavra conduziria a uma mais profunda compreensão do seu significado, o trabalho desenvolvido contribuiu para a consolidação dessa crença que, de resto, tentarei explorar ao longo das páginas que se seguem.

II. 1.2. Alguns obstáculos

No *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos*, atualmente em vigor, não existe qualquer referência à Etimologia, como se disse anteriormente. No caso específico do 10.º ano, no conteúdo declarativo “Língua, comunidade linguística, variação e mudança” (p. 12), a descrição dos aspetos a desenvolver cinge-se à relação entre língua e falante e às variedades do português.³⁵ Esta não inclusão dificultou, ao início, a construção de uma linha teórica que sustentasse a elaboração dos materiais didáticos, pois não era consensual – e continua a não ser – que tal tópico fosse indispensável no ensino da língua. Porém, o facto de o novo programa já o integrar foi uma porta de acesso à tomada de consciência de que, pelo menos no futuro, conhecer o étimo das palavras é constitutivo das metas estabelecidas para um falante da língua portuguesa.

O segundo obstáculo, que mantém com o anterior uma relação próxima, pois talvez seja, com grande probabilidade, a causa dele, prende-se com uma certa descrença face à Etimologia. Tal descrença, já descrita em parte no Capítulo I do presente trabalho³⁶, levou dois académicos a escrever um texto algo impositivo no que diz respeito a esta discussão, o que se pode concluir, aliás, a partir do título do trabalho (“Etimologia não é morfologia (...)). Convém, neste momento, deixar claras duas premissas: 1) nas sequências didáticas que apresentarei de seguida, não se defenderá que a Etimologia é Morfologia, nem será feita a apologia da origem e história das

³⁵ No novo Programa, a ser aplicado a partir do ano letivo 2015-2016, há um tópico com um título semelhante, “O português: génese, variação e mudança”, mas que tem a particularidade de dar ênfase à história da língua portuguesa, descrevendo a sua evolução diacronicamente, sem esquecer a questão da origem. (cf. *Programa e Metas Curriculares. Ensino Secundário*, p. 15).

³⁶ vide 1. e, sobretudo, 1.1..

palavras enquanto conhecimento indispensável à análise da sua forma; 2) a Etimologia não será tomada como uma “arte” (Bertoldi: 1952), mas como um ramo do estudo da língua, cujo valor deve ser assumido pela comunidade.

O terceiro e último grande obstáculo, que marca o ponto decisivo em que se verifica uma distinção clara entre o Latim e o Português, prende-se com a formação dos verbos nas duas línguas. Para dar um exemplo simples, observemos o verbo latino *permanēre* e o seu equivalente em Português “permanecer”. O simples facto de o verbo chegar à língua portuguesa já formado, não sendo passível de análise decomposicional, determina a explicação que deve ser dada pelo Professor. No caso do Português, o verbo só existe como um todo, não podendo ser dividido em [prefixo + verbo]. Atentemos, para verificação, no seguinte par de frases:

É verdade o que disse Séneca: as palavras voam, mas a escrita permanece.

**É verdade o que disse Séneca: as palavras voam, mas a escrita manece.*

Aquilo que em Latim é prefixo (e, por conseguinte, elemento segmentável), em Português é parte integrante da palavra. Ao contrário do que sucede na língua de chegada, o verbo *manēre* existe na língua de partida, podendo ocorrer sem o prefixo *per-*. É o que acontece, aliás, no aforismo de Séneca que inspirou os exemplos anteriores: “*Verba volant, scripta manent.*”

Entende-se, a partir do exposto, que é mais fácil explicar o verbo português “permanecer” a um aluno com conhecimentos de Latim. Após a explicação, o aluno poderá imediatamente fazer associações com outros verbos que já tenha encontrado no seu percurso de estudante de Latim (*persuadēre*, por exemplo), ou mesmo apenas enquanto falante do Português (“persuadir”, para fazer a correspondência). No caso de alunos que apenas tenham tido acesso à sua língua-materna, surge a dificuldade em perceber tal associação, uma vez que estes verbos, em Português, são palavras herdadas do Latim, e por isso não suscetíveis a decomposição.

De um ponto de vista didático, a solução para estes alunos não será evitar a explicação acerca dos verbos da língua de origem, mas procurar, sempre que seja possível e adequado, dar a conhecer essa formação primitiva. A seu tempo, veremos como tal conhecimento é útil para uma escrita eficaz ao nível da ortografia (cf. Capítulo IV, 4.4.3.).

II. 1.3. Um sentido poético de *forma* e *significado*

*Às vezes aproximamo-nos de uma palavra
e descobrimos que é um palácio.*

Pe. Pedro Quintela

Por circunstâncias alheias a este trabalho, houve um momento do presente ano letivo em que (re)ingressei na (re)leitura de alguns textos do Padre António Vieira. Embora tais leituras não tivessem – aparentemente – nenhuma relação com o tema do presente relatório, fui surpreendido pelas inúmeras ocasiões discursivas em que o autor jesuíta resolve estancar a sua argumentação para “explicar uma palavra, analisar-lhe a riqueza, estabelecer-lhe sinónimos, admirar-lhe a «energia» ou corrigir-lhe a imprecisão” (Saraiva, 1996: 14). Esta arte³⁷, própria do discurso engenhoso, e que Vieira domina com mestria singular, conduz o nosso orador ao pantanoso terreno das etimologias criativas. Ao analisar cada palavra com toda a atenção que ela merece, ou, como diz Saraiva, com o “saber de um lexicólogo” (*ibid.*), facilmente Vieira escorrega para o campo da imaginação, guiado por alguma intenção persuasiva que o leitor depois entende.³⁸

Esta forma de encarar as palavras tem uma desvantagem e uma vantagem. A primeira, que está no coração da paródica sentença de Voltaire, é a de jogarmos mais com o possível do que com o provável. O próprio Padre António Vieira, no texto já citado, justifica a sua nova interpretação etimológica com recurso a uma lógica academicamente pouco rigorosa, segundo a qual as palavras possibilitam mais do que uma leitura, significando, por vezes, o seu (aparente) contrário.³⁹ De um ponto de vista didático, talvez não seja aconselhável ensinar Etimologia à luz da conceção imaginativa de Vieira, pois corre-se o risco de a transformar em matéria de pura especulação.

³⁷ Entenda-se aqui arte como “técnica” (*techne; ars*), e não no sentido de Bartoldi.

³⁸ Um caso paradigmático é a sugestão de que “Lusitânia” não deriva da divindade Luso, mas de Luz, pois Portugal está geograficamente situado no lugar onde a luz morre diariamente: “[A]ssim como o mundo se chama Mundo, porque é imundo, e a morte se chama Parca, porque a ninguém perdoa, assim a nossa terra se pode chamar Luzitânia, porque a ninguém deixa luzir. (...) A terra mais ocidental de todas é a Luzitânia. E porque se chama Ocidente aquela parte do mundo? (...) porque ali vão morrer, ali acabam, ali se sepultam e se escondem todas as luzes do firmamento.” (*Sermão de Santo António*).

³⁹ “Outra etimologia lhe dei eu no sermão passado; mas, como há vocábulos que admitem muitas derivações, e alguns que significam, por antífrase, o contrário do que soam, assim o entendo deste nome, posto que tão luzido.” (*ibidem*). O problema de Vieira, enquanto etimólogo, é não ter um critério que se sobreponha ao da utilidade persuasiva.

Todavia, conhecer a forma como Vieira contempla cada palavra pode ser um bom ponto de partida para se chegar a uma relação mais estreita entre forma e significado. Aquilo que Vieira faz, por exemplo, com a expressão latina “*non*”⁴⁰, é partir da configuração gráfico-fónica da palavra para dela extrair um significado mais profundo (que, contudo, não passa para o vocábulo correspondente em Português). Este tipo de análise, designado por “anatomia da palavra”⁴¹, e que um vasto conjunto de poetas do século XX explora nas suas obras, revelou-se essencial para estimular os alunos a observarem uma palavra com redobrada atenção e, consequentemente, a associarem significado e forma. Veremos, a seu tempo, como se desenvolveu nos alunos esta capacidade.

⁴⁰ Recorde-se o excerto: “Terrível palavra é um *non*. Não tem direito, nem avesso; por qualquer lado que a tomeis, sempre soa e diz o mesmo. Lede-o do princípio para o fim, ou do fim para o princípio, sempre é *non*.” (*Sermão da Terceira Quarta-Feira da Quaresma*).

⁴¹ A expressão é de Fílon de Alexandria (cf. Saraiva: 1996).

CAPÍTULO III: ESTÁGIO DE LATIM

III. 1. PES de Latim – Integração na Escola Cooperante

No início de setembro de 2014, a minha colega Ana Margarida Almeida e eu recebemos da professora Leonor Santa Bárbara a confirmação de que faríamos o estágio de Latim no Colégio de São Tomás, em Lisboa.

O nosso primeiro contacto com a professora Ana Correia da Silva teve por objetivo determinar em que ano do 3.º ciclo do ensino básico desenvolveríamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Tendo a professora Ana Aires mostrado disponibilidade em partilhar a tarefa de cooperante, decidiu-se que a Ana Margarida acompanharia uma turma regida pela professora Ana Correia da Silva (9.º ano), e eu uma turma da professora Ana Aires (7.º ano).

No segundo encontro, falou-se sobretudo do programa, do método de ensino privilegiado e da adesão dos alunos à disciplina. A Ana Margarida e eu aproveitámos também a ocasião para fazer algumas perguntas acerca do funcionamento do Colégio e da sua história.

Poucos dias depois, já estávamos dentro da sala.

III. 2. *De schola*: caracterização do Colégio de São Tomás

Fundado em 2003 pela APECEF (Fundação para a Educação, Cultura e Formação), o Colégio de São Tomás tem vindo a crescer exponencialmente ao longo dos anos, não só em número de alunos, mas também em termos de espaço geográfico. No ano letivo de abertura, o Colégio dispunha apenas de ensino primário, e estava situado numa modesta casa antiga, na rua Prof. Lima Basto, na zona de Sete Rios, junto ao Jardim Zoológico de Lisboa. Em setembro desse ano, contavam-se apenas 120 inscrições.

Dois anos após a primeira experiência educativa, houve necessidade de alargar o espaço do Colégio, para poder fazer face ao progressivo aumento de inscrições. Assim, estenderam-se as instalações à rua Maria Helena Vieira da Silva, na Quinta das Conchas, onde nasceu um novo ramo do Colégio de São Tomás, já com dimensão para desenvolver um percurso académico desde o pré-escolar até ao secundário. Construído de raiz, o edifício é assumidamente moderno, estando todas as salas equipadas com o

aparato tecnológico adequado. As instalações exteriores, como os espaços para a prática desportiva, também primam pela modernidade.

No ano letivo decorrido, o número total de alunos rondava os 1300, com uma média de 25 alunos por turma. Ao nível do Ensino Secundário, não há oscilação do número de alunos por turma, uma vez que o Colégio só oferece uma área curricular. Em vez da habitual divisão entre Ciências, Artes, Economia e Humanidades, o *corpus* das disciplinas propostas abrange um núcleo transversal (Português, Inglês, Filosofia e Educação Física), um núcleo científico (Biologia, Física e Química e Matemática), um núcleo humanístico-artístico (História e Artes) e ainda a disciplina de Religião.

No decorrer do ano letivo, existem várias oportunidades para os alunos participarem na vida do Colégio de forma mais ativa. Entre esses momentos, destaca-se a Feira da Ciência, cuja meta é levar os alunos a colocar questões científicas (sujeitas a aprovação dos professores do respetivo Departamento), levantar hipóteses e confirmá-las através de experiências; no final, faz-se uma apresentação das pesquisas feitas a cientistas convidados. Outro momento importante, que implica algumas semanas de preparação, é o *Open Day*, realizado no dia de São Tomás, e no qual se apresentam trabalhos dos mais diversos ciclos, anos letivos e Departamentos.

III. 2.1. O lugar do Latim no contexto Colégio

No colégio de São Tomás, ao contrário do que sucede, por exemplo, na Escola Secundária Luís de Camões, a língua clássica de Cícero não tem a força institucional de uma disciplina bienal sujeita a exame. Na verdade – e como se depreende do ponto anterior – a disciplina nem sequer tem lugar no *curriculum* do Ensino Secundário.

Proposta como um percurso de cinco anos, a língua latina é estudada ao longo do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Não assumindo o papel de língua estrangeira II, lugar já ocupado pelo alemão, o Latim é uma disciplina complementar do tronco principal que, apesar de não ter peso na retenção dos alunos, é de frequência obrigatória (salvo os casos de discentes com dificuldades cognitivas graves).

O seu carácter de “oferta de escola”, ao nível de uma atividade extracurricular, apresenta algumas desvantagens previsíveis. Desde logo, as aulas de Latim concentram-se na parte da tarde, o que por vezes dificulta a aprendizagem de uma língua tão pouco intuitiva, sobretudo nos níveis iniciais; além disso, o facto de que a disciplina “não

conta para chumbar” coíbe alguns alunos de se esforçarem tanto como poderiam, gerindo o tempo de estudo em função das disciplinas “mais importantes”; por último, a escolha do Latim como disciplina oferecida pela escola coloca ainda outro problema aos docentes que, em muitos casos, também sucede no alemão: todos os alunos que se inscrevem, em cada novo ano, no Colégio, à exceção dos que iniciam o 5.º ano, precisam de um apoio tutorial intensivo para criar as bases correspondentes aos níveis de Latim que não frequentaram.

Contudo, apesar das muralhas referidas, o Latim é uma disciplina pela qual a maioria dos alunos cria e desenvolve um genuíno interesse. Tal deve-se, provavelmente, ao método de ensino escolhido pelo corpo docente do respetivo Departamento, cuja eficácia se tem vindo a revelar ao longo dos anos. O Latim, como qualquer disciplina, tem de ter uma relação com a vida – até por uma questão de resistência ao mal compreendido rótulo de “língua-morta”. Para tal pressuposto ganhar corpo, os alunos seguem uma família romana ao longo dos ciclos, através da leitura de micronarrativas, que possibilitam o trabalho paralelo de aspetos de língua e cultura.

Sem pretender que o latim se possa, nas idades dos nossos alunos, aprender como uma língua viva, mas também sem recorrer ao tradicional binómio da memorização sistemática e tradução dos clássicos, as Sebentas de Latim do Colégio de São Tomás seguem uma via intermédia: os conteúdos de gramática são introduzidos paulatinamente, criteriosamente, integrados em textos forjados sobre situações da vida quotidiana.⁴²

III. 2.2. Caracterização da turma 7.ºB

A turma do 7.ºB é composta por 24 alunos, 10 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, tendo todos nacionalidade portuguesa. À exceção de um aluno, que deixou a escola pública para iniciar o novo ciclo no colégio, todos os restantes integram a turma B desde o 5.º ano. Desse vasto grupo, quatro alunos apresentam défice cognitivo, e por isso as metas de aprendizagem são simplificadas por via de um PEI (Plano Educacional Individualizado). Ainda assim, não

⁴² in “*OMNES SUMUS LATINI*”, de Ana Correia da Silva (texto exposto no *Open Day* de 2015 do Colégio de São Tomás).

foram dispensados da frequência do Latim, como aconteceu com uma quinta aluna, que necessitava de um reforço nas disciplinas de Português e Matemática.

Para além de estarem juntos desde o 2.º ciclo, o que permite consolidar e aprofundar uma relação intersubjetiva enquanto turma, a professora de Latim também os acompanhou desde o início do seu percurso. Embora em alguns casos tal acompanhamento possa ter mais vícios que virtudes, esta turma é o exemplo de como se pode construir uma relação professor-aluno na base do respeito, da confiança e da amizade. Se é verdadeira a afirmação de Marcel Postic, segundo a qual “a turma é a antítese de um grupo”, também é certo que, por vezes, a turma se transforma em grupo.

Em termos de comportamento, a turma não apresenta problemas de realce, sobretudo se comparada ao 7.ºC e ao 7.ºD, em que as atitudes desadequadas e as repreensões são constantes. Por essa razão, em parte, verifica-se um desempenho superior relativamente às outras turmas. Trata-se, em poucas palavras, de uma turma interessada e trabalhadora, “com a qual”, segundo a opinião da professora Ana Aires, “é agradável trabalhar”. Mais tarde, viria eu a confirmar tal asserção.

III. 3. Observação de aulas

No início do ano letivo, por uma questão de compatibilidade de horários, a primeira turma que a professora Ana Aires me sugeriu que acompanhasse foi o 7.ºD. Poucas aulas passadas, chegámos à conclusão de que talvez fosse mais proveitoso transferir a minha atenção para o 7.ºB, pelas qualidades já atribuídas a esta turma. Além disso, o 7.ºD apresentava casos sérios de indisciplina, que em muito perturbavam o ritmo das aulas.

Além da breve experiência que tive no 7.ºD, também pude assistir, no final de setembro, a algumas aulas de uma turma de 5.º ano, até me focar finalmente no 7.ºB. Em resultado dessa alternância, acabei por ter uma experiência diversificada e enriquecedora, pois dei-me conta de que um professor é vários professores ao mesmo tempo, vestindo cada heterónimo de acordo com a turma que tem na frente, ou até em

função do tema da sua aula. A afirmação de Scott Fitzgerald⁴³ relativamente aos escritores resume o que é um professor: muitas pessoas a tentar ser uma.

III. 3.1. As aulas da professora Ana Aires

Para entender o aforismo de Fitzgerald, foi essencial observar a professora Ana Aires em contextos diferentes. No 5.º ano, assumia uma atitude autoritária e pouco sorridente, muito contrária à sua postura fora da sala de aula. Quando a questioneei sobre o aparente paradoxo da sua disposição, explicou-me que era importante “não dar demasiado espaço” no princípio.⁴⁴ No caso do 7.ºB, a professora conseguiu manter, ao longo de todo o ano, uma postura mais tolerante, pois o grupo em causa conhecia de experiência conjunta o limite da boa disposição. Tirando momentos particulares de desatenção geral ou comportamentos incorretos (de que nenhum professor, por mais cativante que seja, está isento), as aulas decorreram num ambiente favorável à aprendizagem e a um sereno terminar do dia.

De tudo o que aprendi com a professora Ana Aires, destaco essencialmente três aspetos. Em primeiro lugar, a valorização da memória na aprendizagem, através do recurso à técnica da mnemónica, em situações tão simples como decorar as desinências pessoais da voz passiva. A estranha sonoridade da sequência “*or, ris, tur, mur, mini, ntur*”, pronunciada de forma rápida e frequente, torna mais fácil a memorização do que as formas verbais completas. Um outro exemplo, relacionado com a memória visual, foi o da explicação fornecida pela professora para distinguir a utilização das preposições *ad*, *in* e *per*: usando a mão esquerda para representar um *hortus*, e a direita para personificar um *equus*, cada um dos três movimentos possíveis do cavalo em relação ao campo era associado a uma preposição.

Em segundo, a importância do sentido de humor, associado à capacidade de interação com os alunos, em situações específicas de aprendizagem. Na primeira aula do segundo período, dedicada a revisão de matéria, um aluno diferenciava o verbo *timēre*

⁴³ “Writers aren’t people exactly. Or, if they’re any good, they’re a whole lot of people trying so hard to be one person” (Scott Fitzgerald, *The Love of the Last Tycoon*, 1941).

⁴⁴ Tal postura não aniquilava, todavia, o seu sentido de humor. Numa aula sobre a evolução da língua latina, depois da leitura de um texto sobre o assunto, questionou oralmente os alunos com um exercício lacunar: “As línguas que derivam do Latim chamam-se...”. Perante a resposta “neolíticas”, não fez um esforço para conter o riso.

(2ª conjugação) de *currere* (3ª conjugação) porque este último tinha “aquela ondinha”. Em vez de repreender o aluno pela intervenção pouco acadêmica, a professora repetiu a explicação para a turma, atestando a sua verdade, e corrigindo a pequena imprecisão terminológica.

Em terceiro e último lugar, merece referência a capacidade da professora Ana Aires em seguir um método didático próprio, que aplicou em todas as matérias do programa: primeiro, a exposição do tópico em esquema no quadro (a função sintática de complemento determinativo, por hipótese); depois, a consolidação desse conhecimento em exercícios propostos no manual (utilização do genitivo como complemento determinativo, resposta a pequenos questionários ou retroversão); por fim, a aplicação desse conhecimento na leitura, análise sintática e tradução de textos integrais.

A observação das aulas foi uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento, não só enquanto professor, mas também enquanto pessoa. De todas as vezes que me sentava na secretária ao fundo da sala, para regressar, não sem alguma nostalgia, à posição inicial do discípulo, consumava-se o aforismo de Einstein: “Example isn't another way to teach, it is the only way to teach”.

III. 4. Lecionação

III. 4.1. Conhecer as palavras: reciprocidade na relação *morphos-etymos*

Como nota prévia, explico a utilização do termo “reciprocidade” para descrever a relação entre forma e étimo, modo simplificado de referir Morfologia e Etimologia. Por “reciprocidade” entende-se a relação em espelho que as duas áreas de estudo da língua mantêm no ensino do Latim.⁴⁵ Como se poderá verificar adiante, é possível elaborar um trabalho com os alunos em que as duas linhas se intercetem de forma articulada.

Quando propus desenvolver a relação entre forma e significado na minha sequência didática, a professora Ana Aires acolheu a ideia com entusiasmo imediato. Além de ser um tópico abrangente, ajustável a um vasto conjunto de matérias, incluía um assunto que normalmente agrada aos alunos, e que a professora explora desde a primeira aula de Latim do 5º ano: a Etimologia. Após a aprovação do tema, colocava-se

⁴⁵ Explorei esta questão no capítulo II, sobretudo em 1.1. e 1.2.

outra questão, que era a de saber exatamente que aspetos de Etimologia é que a professora já tinha trabalhado com os alunos ao longo do percurso, a fim de evitarmos repetições desnecessárias ou surpresas falhadas. Foi assim que eliminei algumas ideias que tinha como possíveis, e acolhi outras que julgava improváveis.

As atividades da sequência didática que apresentarei de seguida são criações de raiz, mas que tiveram em conta a necessidade de equilibrar as doses de novidade e hábito, de estranheza e segurança. Assim, por um lado, houve um esforço no sentido da elaboração de materiais originais (nos dois sentidos da palavra); por outro, não se esqueceu a necessidade de os estruturar sob o ângulo da sua verosímil realização no contexto da turma e, sobretudo, na linha do método adotado pela professora.

III. 4.2. Sequência didática lecionada

III. 4.2.1. O genitivo como caso de pertença

Para enquadrar o estudo da Etimologia, um conteúdo programático adequado é o genitivo. Trata-se do caso cuja função sintática é determinar a relação entre duas entidades, dois objetos ou um misto das anteriores. Na mesma linha de pensamento, também o étimo *pertence* a uma palavra e ao percurso das suas alterações semânticas e morfológicas.

Propositadamente ou não, o tópico de cultura estudado na *lectio*⁴⁶ do genitivo é “As origens de Roma”. Então, resolvi partir, com os alunos, da leitura do texto, cuja narrativa central – a história dos irmãos Rómulo e Remo – já conheciam vagamente. O objetivo não era tanto recordar as peripécias e as personagens da história, mas chamar a atenção para determinadas palavras constantes do texto que merecem reflexão etimológica.

Logo na enunciação do título, chamei a atenção para a palavra “origens”, e pedi a vozes voluntárias que lembrassem outras palavras da língua portuguesa com parecenças “visuais” ou “sonoras” (de preferência, também de significado) relativamente à anterior. Sem hesitação, dois alunos sugeriram logo “original” e “originário”. Não querendo incidir ainda, naquele momento inicial, sobre tais

⁴⁶ O manual de Latim do Colégio de São Tomás está dividido em *lectiones*, sendo que cada *lectio* abarca sempre: i) um ou dois aspetos de língua; ii) textos forjados para análise sintática e tradução; iii) exercícios de consolidação; iv) sistematização; v) retroversão; vi) léxico; vii) tema de cultura.

semelhanças, limitei-me a aprovar as respostas dadas, deixando-as como ponto de reflexão para a aula seguinte.

Depois de introduzir os dois autores responsáveis pela fixação da lenda da fundação de Roma, Tito Lívio e Vergílio, o texto foca-se na obra do segundo autor e apresenta-nos um parágrafo sobre o qual foi preciso refletir em alguns momentos, em virtude do surgimento de determinadas palavras (destacadas a negrito).

Vergílio, na sua epopeia – a **Eneida** – liga Roma à antiga lenda grega da cidade de **Troia**. Esta cidade ficava nas proximidades da passagem do Mar Mediterrâneo para o Mar Negro e, conta a lenda, terá sido atacada, e finalmente destruída, pelos Gregos ao longo de dez anos. Um dos sobreviventes troianos, **Eneias**, teria chegado à Itália depois de andar perdido, durante muito tempo, com alguns companheiros, e ter-se-á, então, fixado no **Lácio**, local onde mais tarde se situaria Roma.⁴⁷

Logo após a leitura da primeira frase, questionei os alunos acerca do significado de tão invulgar palavra (“Eneida”). Depois de algumas intervenções menos científicas – como uma aluna que, em tom baixo e inseguro, perguntou se “Eneida” era “nome de menina” – o Paulo⁴⁸, cuja perspicácia o levou a ler mais do que uma linha, associou logo *Eneida* a Eneias. Então, perguntei-lhe o que sabia sobre a guerra de Troia, e se já tinha ouvido falar de uma epopeia de Homero que tratava essa mesma guerra. Arriscou “Odisseia”, recebendo o meu sinal de reprovação; mas, recorrendo ao texto, reparou que, no parágrafo seguinte, se fazia referência à *Ilíada*; “Ilíada”, disse por fim.

A resposta errada do Paulo, neste momento da leitura do texto, foi crucial para a explicação semântica das “estrangeiras” palavras “Odisseia”, “Ilíada” e “Eneida”. Para tal, escrevi os três títulos no quadro, e perguntei aos alunos que semelhanças havia entre eles. A primeira intervenção referiu o facto de duas delas terminarem em “da” e a outra em “ia” que, apesar tudo, eram “fins parecidos”. Concordando com tal associação fonética, pedi a um dos alunos que me resumisse, em poucas palavras, a narrativa da *Odisseia*, que já teriam lido no ano letivo anterior, em versão adaptada. Então, feita a sinopse, pedi à Joana que inventasse outro título para a obra. Perante a sugestão “As aventuras de Ulisses”, com a qual todos concordaram, e tendo explicado aos alunos que

⁴⁷ in *Latim 7* (2014); p. 31.

⁴⁸ Referir-me-ei a todos os alunos utilizando pseudónimos.

“Odisseu” é um outro nome grego dado a Ulisses, chegou-se a uma conclusão importante: *Odisseia* significava qualquer coisa como “os feitos de Ulisses”. Seguindo este raciocínio, foi intuitivo – até a partir do excerto lido – que *Eneida* significaria “os feitos de Eneias”⁴⁹. O problema surgiu na interpretação etimológica da outra epopeia de Homero: “se Odisseu é outro nome para Ulisses, então “Ílio” é outro nome para Aquiles?”, perguntou o Tiago.

O segundo momento em que nos detivemos foi na palavra “Lácio”. A associação deste local a outro vocábulo mais familiar não foi imediata, visto que a transformação fonética do “t” em “c” (ainda) não faz parte dos seus conhecimentos linguísticos. Ainda assim, quando os questioneei acerca da língua que se falava em Roma, e que dava nome à nossa disciplina, foram várias as vozes que, quase em uníssono, fizeram a associação “Latim-*Latium*-Lácio”.

Finalmente, num passo mais avançado do texto, quando se refere a cisão entre os dois irmãos, e se funda a finalmente a cidade, a palavra latina utilizada é *Vrbs*. Já com um entusiasmo gerado a partir das reflexões anteriores, foram vários os braços que se levantaram, ávidos de poder contribuir com palavras etimologicamente relacionadas (“urbano”, “urbanização”, etc.).

Para fazer a ponte entre cultura e língua, sugeri um exercício de construção de complementos determinativos. Para tal, os alunos tinham de recorrer ao léxico da *lectio decima*, e construir uma relação de pertença. Coloquei um exemplo no quadro, explicando-o: “Se eu quiser falar da cabana do pastor, preciso de duas palavras latinas: *casa* e *pastor*; uma vez que *pastor* deve estar no genitivo, terei de acrescentar-lhe a desinência de caso ‘is’: *casa pastoris*.” Após alguns minutos, registei construções dos alunos no quadro, e propus uma nova (e mais complexa) tarefa: inverter as funções sintáticas. À frente do exemplo que acabara de dar, escrevi “*pastor casae*”.

O duplo exercício proposto, além de ter originado construções de tradução cómica⁵⁰, que trouxeram boa disposição e vontade de terminar as tarefas antes do toque para o intervalo, teve ainda a vantagem de ilustrar uma ideia que defendo neste trabalho: a de que a forma (final) de uma palavra, ao determinar a função sintática, tem relevância na construção do significado.

⁴⁹ “of or pertaining to Aeneas” (cf. www.etymonline.com, Douglas Harper, 2001-2015).

⁵⁰ Por exemplo, *dolus dei* / *deus doli* (“o engano de deus”; “o deus do engano”).

Na aula seguinte⁵¹ (cf. Anexo 1), a correção do exercício ocupou largos minutos. Depois, recordámos o título do texto lido na aula anterior, “As origens de Roma”, e refletimos sobre palavras da língua portuguesa onde se podem encontrar as três letras iniciais de “**gen**itivo”: “genético”, “gente”, “generoso”, “ingénuo”, “Génesis”...). A partícula formativa partilhada reclamava o seu étimo.

III. 4.2.2. A formação dos verbos em Latim

Tendo utilizado uma aula suplementar para a conclusão da análise sintática e tradução do texto “*Romulus et Remus a Faustulo servantur*”⁵², iniciei uma nova fase da sequência didática, mais direcionada para a morfologia. A fim de estabelecer uma ligação coesa entre as matérias, optei por elaborar uma ficha de exercícios (cf. anexo 3) baseada no texto que os alunos acabavam de ler, traduzir e compreender. Tornando-se a tarefa menos árdua, posto que o texto lhes era familiar, foi também uma forma lúdica de aprender, pois a procura de respostas no texto gerou na sala de aula um saudável sentido de competição.

Antes de, propriamente, introduzir exercícios de Morfologia – e para, de certo modo, construir uma ponte mais equilibrada entre os temas – a ficha inicia-se com dois exercícios ainda ligados sobretudo à Etimologia, mas não dispensando alguns conhecimentos básicos de formação das palavras. Os alunos deveriam, em primeiro lugar, encontrar três palavras que se encontram no acusativo singular (*ianuam*, *clamorem*, *casam*) e, depois, duas palavras no acusativo plural (*pueros* e *geminos*), referindo, para cada uma das cinco, uma palavra portuguesa etimologicamente relacionada.⁵³ A meio destas pesquisas, surge um exercício inesperado, em que já se anuncia a importância da forma da palavra, bem como a necessidade de a entender no seu contexto etimológico: perante a associação do verbo latino *expectare* ao adjetivo português “espetador”, os alunos são convidados a assumir o papel de professores, corrigindo a falsa relação etimológica.

⁵¹ Por questões de tempo, o exercício de transcrição, análise sintática e tradução das primeiras frases do texto (“*Romulus et Remus...*”, cf. anexo 2) só foi realizado numa terceira aula, também lecionada por mim. A aula seguinte, a cargo da professora Ana Aires, teve como assunto a conclusão do texto.

⁵² O texto faz parte do manual utilizado pelos alunos, e surge no contexto da *lectio decima*.

⁵³ Como era expectável, só foi fácil identificar para *clamorem*, *casam* e *geminos*. Nos outros casos, foi necessário fornecer algumas explicações.

Deixando nomes e adjetivos, o trabalho da aula avançou em direção a uma tentativa de entender a formação dos verbos em latim. Para tal, pediu-se aos alunos, no exercício seguinte, que encontrassem os quatro verbos constantes do texto que estão no presente do indicativo da voz passiva. Em contexto de tradução, alguns alunos deram conta de que eram obrigados a acrescentar algum elemento em pelo menos dois desses verbos. No caso de *servatur*, não houve dificuldades em referir verbos como “conservar”, “reservar” ou “preservar”; “*servar”, sem prefixo, causou-lhes efetiva estranheza. Tendo também reparado que, no caso de *nominantur* e *educantur*, não era necessário acrescentar nada, mas apenas traduzir, concluíram, sem obstáculos maiores, que há verbos da língua portuguesa já formados em Latim que não se podem decompor.

Para o exercício mais exigente (4.), foi preciso fornecer uma pista; caso contrário, seria muito improvável que os alunos o resolvessem. Expliquei-lhes que o verbo *educare* é formado pelo prefixo *e* (“para fora”) e pelo verbo *ducĕre*, a fim de simplificar a descoberta do “intruso”. Sendo a lista de verbos composta por *educare*, *inscribere*, *desse*, *incitare*, *equitare* e *convocare*, o objetivo era que encontrassem aquele que não apresentava qualquer prefixo. Como auxílio, numa fase em que a decisão quanto à resposta final se tornava penosa, propus que sublinhassem os prefixos encontrados; ao circular pela sala, tive a alegria de encontrar, em algumas fichas, a seguinte resolução: *educare*, *inscribere*, *desse*, *incitare*, ~~*equitare*~~ e *convocare*.

Esta cadeia de exercícios, que culminou numa reflexão acerca da forma(ção) dos verbos, foi extremamente útil para levar os alunos a observar com mais atenção cada palavra, e a descobrir nela os seus vestígios de interação com outras. Para os mais argutos, que perceberam verdadeiramente a diferença morfológica entre verbos como *educare* e *equitare*, ficou ainda um sentido de vigilância face à língua; “porque as palavras, como as pessoas, podem pregar rasteiras.”

III. 4.2.3. Praticar (com) a retroversão

Sem a pretensão de discorrer, neste relatório, sobre o valor da prática da retroversão – assunto que divide métodos pedagógicos de diversos países, uns considerando-a como produtiva, outros vendo-a como obstáculo à fiel compreensão da língua de partida –, dou um passo em direção àquilo que me propus fazer com este tipo de exercício, refletindo no final acerca da sua eficácia.

Depois de termos desenvolvido, ao longo de várias aulas, uma relação tão próxima quanto possível com um texto concreto, que nos fez viajar com ele por terras tão diversas (desde a simples análise sintática à complexa tradução; dos exercícios de transformação em plural até à alteração de funções sintáticas e casos), decidi, para completar um ciclo a que os alunos estão habituados⁵⁴, realizar também um exercício de regresso à língua original. O tipo de exercício que surge em todas as *lectiones* sob a indicação “Escreve em latim!” resgata expressões do texto estudado, organizando-as de forma diferente; a tarefa dos alunos, mais do que trabalhar a memória de conhecimentos passados, passa por reestruturar as frases a partir do texto latino. Numa tentativa de, por um lado, exercitar a memória (recorrendo a vocabulário de outras *lectiones*) e, por outro, evitar a dispersão, experimentei elaborar um tipo de retroversão com ligeiras variantes (cf. anexo 4). Em vez de verterem o texto para latim em frases separadas, propus antes que reescrevessem as primeiras cinco frases do texto, tendo por base indicações novas quanto a personagens, lugares e objetos (a personagem Fáustulo, por exemplo, deixou de ser pastor para ser legionário).

Para introduzir alguma dinâmica na correção das (retro)versões, resolvi criar duas narrativas diferentes (A e B) – distribuindo-as, aleatoriamente, pelos alunos. Depois de vários minutos, em que circulei pela sala para esclarecer dúvidas, convidei os alunos a trocarem a sua versão com um amigo, e projetei no quadro as versões corrigidas, lado a lado (cf. anexo 5). À medida que iam surgindo na tela, os latinistas corrigiam a versão que lhes tinha sido confiada.

A acrescentar ao júbilo com que os alunos corrigiram os trabalhos vizinhos, sensíveis à profissão docente que assumiam, a laboriosa tarefa de verter um texto para Latim também surtiu efeitos positivos ao nível da aprendizagem: além de se ter reanimado algum léxico, foi necessário recordar declinações, casos, género e número. Toda a sabedoria latina se reuniu em consílio.

⁵⁴ Recorde-se: cultura, aspetos de língua, exercícios de aplicação, análise e tradução de texto, retroversão.

III. 4.2.4. A “página de cultura”

Com a pesada etiqueta de “língua-morta”⁵⁵, o Latim tende a ser visto como uma disciplina sem relação com o dia a dia. Foi no sentido de combater tal estigma que surgiu a ideia de instituir uma “página de cultura”: um espaço no final do caderno reservado à coleção de imagens que ilustrassem a presença do Latim no nosso cotidiano. Dito de outra forma, e para ligar este ponto aos anteriores, o objetivo era mesmo o de ressuscitar o “genitivo” da nossa vida comum.

Para que esta atividade lateral se mantivesse ao longo da sequência didática, como uma espécie de anexo ao corpo da planificação, tentei encontrar imagens que estivessem relacionadas com o tema tratado. Excetuando as aulas em que não lecionei matéria nova, e que tinham o único propósito de concluir o estudo de determinada matéria ou corrigir exercícios, entreguei sempre uma imagem no final de cada aula.

Na primeira imagem que facultei pode ver-se uma pergunta que surgiu no programa televisivo “Quem quer ser milionário?” (cf. anexo 6⁵⁶) a que o concorrente não soube responder. “Se soubesse Latim”, disse eu aos alunos, “teria acertado”. Quando lhes disse que a pista para a resposta estava no texto que iríamos analisar a partir da aula seguinte, não tardou que começassem a ler o texto rapidamente para poder responder à pergunta.

Numa aula em que já conheciam a relação de parentesco entre Rômulo e Remo, a imagem fornecida causou bastante mais estranheza, pois apresentava duas casas geminadas. À pergunta “O que é que esta imagem tem a ver com a nossa aula de hoje?” ninguém foi capaz de responder. Ao fim de algumas apostas criativas, a Diana chegou à solução: as casas eram “gémeas”, tal como os irmãos.

Antes de distribuir a terceira imagem, perguntei aos alunos se sabiam dizer “autocarro” em inglês. Quase em coro, responderam “bus”. Depois, pedi-lhes que procurassem no texto estudado o último ablativo do plural (*pastoribus*). Ao escrever as duas palavras no quadro, os alunos perceberam que havia alguma ligação etimológica

⁵⁵ A expressão, apesar de ter fundamento terminológico – designando, originalmente, uma língua que não é utilizada por uma comunidade de falantes – é usada comumente com um sentido pejorativo, partindo da ideia de que as coisas antigas não têm “utilidade” no mundo de hoje. São inúmeros os encarregados de educação, por exemplo, que expressam este incômodo.

⁵⁶ O anexo 6 apresenta as quatro imagens facultadas.

de “bus” com a desinência de caso *ibus* (um aluno mais criativo, o Luís, chegou a perguntar se antigamente os autocarros eram conduzidos por pastores). Tendo feito a associação com a partícula final da palavra, perguntei se alguém sabia como é que os brasileiros se referiam aos autocarros. Localizando o étimo de “ônibus” em *omnibus*, e olhando, enfim, para a sequência *bus – pastoribus – omnibus*, restavam duas coisas: saber o significado de *omnes* e recordar que o plural do ablativo é igual ao do dativo. “Os autocarros”, concluiu a Maria, “são *para* toda a gente”.

Por fim, a última imagem entregue aos alunos apresentava as duas faces do deus Jano. Para terminar as minhas aulas com o 7.ºB, escolhi esta divindade como representação do culminar de um pequeno percurso, ainda assim aberto ao futuro. Para responder ao espanto dos alunos face à imagem, pedi-lhes que pensassem em coisas da nossa vida capazes de olhar em duas direções. “Uma delas está nesta sala”, disse eu; “Janela”, devolveram várias vozes. Houve ainda tempo para explicar o significado poético do primeiro mês do ano; como era de esperar, pediram-me que lhes explicasse todos os outros meses. Era necessária outra aula; e esta, entretanto, tinha de acabar.

III. 4.3. Atividades extracurriculares

Durante a PES de Latim, a parceria pedagógica com a minha colega Ana Margarida Almeida centrou-se na organização conjunta de um evento extracurricular relacionado com as aulas de Latim. Estando nós a lecionar níveis diferentes, procurámos encontrar um elo de ligação entre os dois. Concordámos que seria interessante convidar um/a orador/a para vir ao Colégio falar sobre temas de cultura estudados no 7.º e 9.º anos. Para o 7.º, escolhemos a história de Rómulo e Remo e a fundação de Roma; no caso do 9.º, o mito de Dédalo e Ícaro. Embora a fundação da Cidade já tivesse sido um tema tratado nas aulas sobre o caso genitivo, havia pertinência em insistir no assunto, não apenas pela complexidade de figuras e acontecimentos a ela associados, mas também pelo interesse que a narrativa desperta nos alunos.

Tendo escolhido os temas, passámos ao momento de convidar um/a Professor/a experiente em Cultura Clássica. A pessoa mais indicada pareceu-nos ser a Professora Doutora Cristina Pimentel, com quem já havíamos contactado em fases académicas anteriores, e que inclusivamente lecionou, numa universidade de verão destinada aos professores do Colégio de São Tomás, um curso sobre a influência dos autores clássicos

na literatura portuguesa. O convite foi gentilmente aceite; e a comunicação ficou agendada. Infelizmente, por circunstâncias inesperadas, não foi possível à Professora Cristina Pimentel dirigir-se ao Colégio de São Tomás no dia combinado, e a atividade ficou sem efeito.

CAPÍTULO IV: ESTÁGIO DE PORTUGUÊS

IV. 1. PES de Português – Integração na Escola Cooperante

Logo que a minha colega Ana Margarida e eu recebemos a confirmação de que faríamos a PES de Português na Escola Secundária José Gomes Ferreira, entrámos em contacto com a professora cooperante Regina Garcia, a fim de marcarmos um encontro para conhecer a escola e o ambiente educativo.

No dia 10 de setembro de 2014, dirigimo-nos, então, a Benfica. A professora Regina encarregou-se de nos mostrar os espaços principais da escola, apresentando-nos a vários colegas e funcionários. Ficámos a saber que, tal como para os alunos, precisaríamos de ter um cartão da escola.

Mediante a possibilidade de lecionarmos numa turma de 10.º ou 12.º ano, a professora Regina Garcia sugeriu a primeira hipótese. Por um lado, o ano de exame poderia gerar alguma insegurança, face à exigência dos conteúdos. Por outro, os horários das turmas de 10.º ano eram mais compatíveis com os nossos. Das duas turmas regidas pela professora Regina, ficou estabelecido que a Margarida acompanharia a turma de Ciências e Tecnologias (10.4) e eu a turma de Artes e Tecnologias (10.6).

IV. 2. Sobre a Escola Secundária José Gomes Ferreira

Fundada em 1978, a Escola Secundária José Gomes Ferreira tem atualmente mais de 100 professores a lecionar, dos quais cerca de 80 são efetivos. Além de ser uma escola prestigiada na zona de Benfica, é também um exemplo de como a relação de uma instituição com o respetivo patrono deve transgredir a mera identificação. O cidadão comum, depois de visitar uma escola lisboeta, poderá passar a porta de saída sem fazer ideia de quem é a pessoa que lhe deu nome; na Escola Secundária José Gomes Ferreira, é improvável que tal aconteça. O poeta invade o visitante com seus versos exclamativos, inscritos nas paredes dos corredores, ou com o seu semblante retratado à porta da biblioteca.

Não se limitando à figura do autor das *Aventuras de João Sem Medo*, a escola promove a cultura nas mais diversas áreas. Num dos blocos que constitui o largo edifício, há uma exposição em sequência de molduras sobre a obra de Eça de Queiroz, que atravessa um longo corredor com salas de um lado e de outro, sendo impossível não dar pela sua presença; No espaço que liga as escadas do bloco principal à biblioteca,

encontra-se sempre uma exposição de fotografia (real ou “manipulada”⁵⁷), ou de desenhos dos alunos de Artes, entre outros projetos artísticos. E de tal modo (est)a cultura está enraizada na escola, que são os próprios professores a incentivar os alunos à realização de trabalhos para exposição em lugares apropriados.

Há um espaço que não passa despercebido, pela sua imponência livresca e o seu silêncio conventual: a biblioteca. Os quadros, as fotografias de escritores, as altas prateleiras de madeira e o chão alcatifado oferecem aos alunos e professores um lugar privilegiado de estudo rigoroso e tranquilo. Para lá chegar, é preciso atravessar uma entrada menos pacífica, equipada com computadores para trabalhos de investigação e multimédia.

Das múltiplas atividades realizadas ao longo do ano, houve uma que me marcou especialmente, não apenas enquanto aspirante a professor, mas sobretudo enquanto leitor. Numa terça-feira do mês de maio, pela manhã, todos os alunos, professores e funcionários da escola foram avisados de que deveriam ter um livro nas mãos quando os ponteiros do relógio mostrassem as onze horas. A biblioteca liberalizou o seu sistema de requisições, para garantir que todos os alunos tinham um livro consigo. Tocou uma campanha – e durante meia hora, sem paragens ou obstáculos, em silêncio comunitário, toda a escola lia.

IV. 2.1. Caracterização da turma 10.6 de Artes e Tecnologias

A turma é constituída por 28 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, dos quais 20 são raparigas e 8 são rapazes. O intervalo de idades vai desde os 14 aos 17 anos, sendo que o aluno mais velho já repetiu o 10.º ano duas vezes. Dois outros alunos, ainda que sem reprovações no currículo, apresentam défice cognitivo; a um terceiro, que só integrou a turma mais tarde (por ter abandonado um curso técnico-profissional), foi diagnosticado o mesmo problema. Dos três alunos com dificuldades, o último foi o que menos lutou para as vencer, por contraste com o esforço hercúleo – embora oscilante – dos outros dois.

De entre os vários alunos, há um pequeno grupo que escolheu a área de Artes por sincera paixão pelo desenho. Tal dedução não nasce de nenhum diálogo orientado

⁵⁷ Por fotografia “manipulada” entende-se o processo de transformar uma fotografia por meio de *software* apropriado.

sobre a vocação de cada um, mas de ter dado conta, logo nas primeiras aulas, do hábito quase mecânico de desenhar nos cadernos. Há, também, outros casos: o David⁵⁸, por exemplo, que já tinha frequentado a área de Economia, preferiu deixar a Matemática (porque a escola possibilita, em alternativa, a escolha de Geometria Descritiva), e explorar o seu lado criativo.

Em termos de presença na sala de aula, a turma apresentou, desde o início, uma postura de apatia generalizada. Se é verdade que muita energia pode causar distúrbios no funcionamento das aulas, também é certo que o oposto destrói a motivação dos professores. Nesta turma, sobretudo nos primeiros meses, era raro o momento em que os alunos participavam por iniciativa própria. Ainda que, para alguns professores, tal postura tenha melhorado consideravelmente ao longo do ano, o tema não deixou de ocupar algum tempo nas reuniões do Conselho de Turma.

No que diz respeito ao aproveitamento, a turma manteve os seus resultados numa média fraca, não obstante algumas subidas que se fizeram notar ao longo do ano. Talvez a pouca participação nas aulas (que, em muitos casos, espelha a falta de motivação e empenho) seja uma das causas principais do baixo nível de sucesso académico.

IV. 3. Observação de aulas

A professora Regina Garcia, numa das primeiras reuniões que tivemos para delinear o nosso futuro enquanto professores estagiários, deixou clara a sua posição quanto à observação das aulas: só uma presença constante junto da turma permitiria um acompanhamento sério e eficaz da mesma. Assim, salvo em casos pontuais de impossibilidade, deveríamos assistir à totalidade das aulas.

Perante este quadro, pus a hipótese de ter uma espécie de diário de bordo, no qual descreveria as aulas como se fossem episódios de uma longa narrativa. Por contraponto, havia o argumento da dispersão: ao querer descrever sinteticamente os movimentos dos alunos, as explicações da professora e o ambiente da aula, tenderia a perder-me em técnicas narrativas, deixando passar o conteúdo ao lado. Apesar dessa

⁵⁸ A todos os alunos foi atribuído um pseudónimo, tal como no capítulo anterior.

possível desvantagem, optei por adotar o método do diário, redigido na primeira pessoa, no presente do indicativo, com data e hora de entrada.

Reconhecendo a impossibilidade de condensar, em pouco espaço, toda a prosa em arquivo dedicada à observação de aulas, tentarei focar alguns aspetos do método pedagógico da professora Regina que me pareceram mais relevantes.

IV. 3.1. As aulas da professora Regina Garcia

Na segunda aula, dia 19 de setembro, a professora pediu aos alunos que elaborassem um texto de apresentação na terceira pessoa, no qual apresentassem a sua biografia de forma sintética. Evitando deixá-los sem rede (porque, propondo apenas o trabalho, sem mostrar um exemplo inspirador, pode dificultar atividades deste tipo), a professora forneceu um conjunto de microbiografias de vários autores portugueses, alguns reconhecidos pelos jovens leitores. Deste modo, ao iniciar a tarefa, os alunos dispunham de textos-modelo com uma estrutura discursiva mais padronizada, para o caso de enfrentarem dificuldades criativas ou linguísticas na elaboração do texto. A reação dos alunos à atividade foi, de um modo geral, positiva. No final, trocaram os textos com o colega do lado, para leitura em voz alta. Este método teve êxito, pois serviu para “quebrar o gelo” entre alguns companheiros de mesa. Em poucas linhas, ficaram a saber mais acerca dos seus pares do que em dias inteiros de aulas.

Subindo um degrau em criatividade, o que muito estimula os alunos de Artes, na aula seguinte a professora propôs algo diferente: em vez de uma biografia, em que a margem para o voo da imaginação está restringido a uma escrita mais ou menos padronizada, pretendia-se que os alunos elaborassem um texto a partir da observação de uma imagem⁵⁹. Tal como aconteceu na aula anterior, a professora não se limitou a dar as indicações; ao invés, optou por ler alguns microcontos cinematográficos de Gonçalo M. Tavares (compilados no livro *Short Movies*), que trouxe numa edição do *Jornal de Letras*. O objetivo principal (além dos óbvios, como dar a um conhecer um escritor vivo, despertar o gosto pela leitura, praticar a compreensão oral...) foi mostrar exemplos de breves narrativas que captam um momento concreto, um segundo da existência de uma personagem.

⁵⁹ Na imagem, vemos uma mulher, encostada a uma árvore, a ler um livro; a árvore, em lugar de frutos, dá livros; dentro de uma cesta, perto da árvore e da mulher, estão frutos.

Esta ligação de Tavares com uma imagem surrealista foi uma atividade bem planeada, proposta de forma clara e, acima de tudo, frutuosa. Como é natural, os alunos aproveitaram a oportunidade não só para dar largas à imaginação, mas também para arrumar memórias. Verificou-se uma certa tendência para contar factos biográficos, o que se pode também explicar pelo facto de estarem a estudar esse tipo de texto; outros tenderam para uma linguagem poética, reveladora de sensibilidade na observação e na escrita. Um dos alunos, o Ernesto, que demonstrou no seu texto influências não apenas de Tavares mas também de Ricardo Reis⁶⁰, terminou a sua criação com a seguinte frase: “Uma mulher colhe sabedoria.”

Numa aula que tinha como assunto a leitura de textos de carácter autobiográfico (28/10), houve um momento em que a professora recorreu à etimologia para explicar a diferença entre os tipos de narrador. Os alunos conheciam as palavras “autodiegético”, “homodiegético” e “heterodiegético”; já as tinham ouvido, algures, em aulas de Português de anos anteriores. No entanto, expostos agora às definições, não eram capazes de diferenciar as funções de um narrador autodiegético de um heterodiegético. A partir do momento em que a professora explicou que diegese significava, em Grego, história, tudo começou a ficar mais claro; tornou-se intuitivo que “auto”, associado a “diegético”, designaria um narrador que conta uma história em que ele é a personagem principal.⁶¹

Restringindo o “carácter autobiográfico” a um outro subtipo, a escrita de memórias, a professora escolheu alguns textos, quer de natureza literária quer mais científica, para trabalhar em aula. Depois de analisarem os processos da memória, e de, oralmente e por escrito, relatarem “duas ou três coisas” sobre as suas vidas⁶², a minha colega Ana Margarida sugeriu uma ida ao cinema para ver o filme *Os gatos não têm vertigens*, de António-Pedro Vasconcelos; com vista a completar um ciclo, aproveitando a ocasião para explorar um novo tipo de texto, e ao mesmo tempo para recuperar

⁶⁰ Na primeira aula, a professora entregou um contrato pedagógico. No final, havia o famoso poema de Ricardo Reis, em que o autor recupera a ideia horaciana do *carpe diem* para escrever o axiomático verso: “Colhe o dia, porque és ele.”

⁶¹ Como se vê pelo exemplo, não se aprende decorando conceitos, que depressa fogem da memória. Mas se, pelo contrário, chegamos ao conhecimento dos vários elementos constituintes de uma palavra (aparentemente indecifrável), somos capazes de identificar o seu significado como um todo.

⁶² Um dos textos lidos e analisados em aula foi a crónica “Duas ou três coisas que sei sobre mim”, de João Caraça (cf. *Expressões*, 2010, Porto Editora; p. 112).

“memórias” relativas ao filme, no início do segundo período criei uma ficha para redação de um artigo de apreciação crítica (cf. anexo 7).

O último aspeto que merece referência prende-se com um tipo de avaliação que a professora Regina pôs em prática na segunda época de avaliação do 1.º período. Em vez do habitual teste escrito, os alunos tinham de apresentar um texto de carácter autobiográfico, em gravação ou por meio da leitura em voz alta. No dia das apresentações, verificou-se alguma variedade no suporte, imperando, como expectável, os modernos e inteligentes telemóveis.

O David apresentou a gravação de um poema “composto por duas quadras e duas quintilhas” (palavras suas), em que se autorretratava; o Frederico preferiu a prosa, terminando o seu texto com um desvio curioso: mantendo até à penúltima linha a terceira pessoa do singular, o desejo último do autor quebrou a regularidade: “Só quero ser feliz.”; o Gustavo, diversificando o registo, usou apenas a voz – e, a certa altura do seu texto, incorreu numa espécie de metaliteratura: “Acabei de ultrapassar a margem da folha... Serei um rebelde?”.

A grande vantagem deste elemento avaliativo foi possibilitar aos alunos um envolvimento mais profundo e mais humano de si próprios. O entusiasmo que os acompanhou na elaboração dos trabalhos, a par do rigor e empenho com que os apresentaram ao auditório, dignificam este tipo de empreendimento. No teste tradicional, com menos probabilidade ouviríamos o poema do David; talvez o Frederico não falasse do seu desejo de felicidade; e decerto que o Gustavo não brincaria com limites.

IV. 4. Lecionação

A minha lecionação na disciplina de Português divide-se em três momentos – distribuídos, respetivamente, por cada um dos três períodos letivos. No primeiro e segundo períodos, todas as sequências didáticas e planificações de aula foram preparadas em parceria com a minha colega de estágio Ana Margarida Almeida⁶³.

⁶³ Por esta razão, em 4.1. e 4.2., utilizar-se-á a primeira pessoa do plural.

Naturalmente, como é próprio de uma profissão tão subjetiva, cada um de nós imprimia no trabalho, à hora empírica da aula, o seu cunho de originalidade.

Como primeira experiência, a professora Regina Garcia sugeriu que começássemos por lecionar aspetos de língua, em pequenos blocos de 45 minutos. Tal sistema, por um lado, permitiria uma adaptação mais gradual à turma e, por outro, exigiria uma gestão eficaz do tempo. No segundo período, com a técnica mais apurada, alargámos o horizonte ao “nosso Homero”, lecionando uma dezena de aulas sobre a sua poesia lírica. De referir que, neste período, tivemos reuniões quinzenais para mostrar o trabalho preparado e discutir ideias com a professora Regina.

A última sequência didática (4.3.), elaborada no âmbito deste relatório, foi posta em prática já na reta final do ano letivo. De notar ainda que o modelo para a construção das planificações foi-nos fornecido pela professora Regina.

IV. 4.1. Funcionamento da Língua

Dos vários conteúdos gramaticais que integram o atual programa de 10.º, a professora Regina propôs que lecionássemos quatro: a pontuação, a coesão e a coerência, os atos ilocutórios e os modos de tratamento. Sem pretender fazer uma descrição detalhada do trabalho realizado, procurarei apenas dar conta de alguns aspetos que me pareceram mais interessantes.

Cortando com o processo habitual de explicar primeiro a teoria e só depois vê-la aplicada, resolvemos inverter o processo e começar a aula de pontuação (cf. anexo 8) com um exercício paradigmático, o “testamento” (cf. anexo 9), no qual os alunos teriam de pontuar o texto em função da perspetiva de cada personagem da narrativa. Terminada a tarefa, os alunos entenderam que a pontuação é absolutamente determinante para a construção do sentido de um texto – no caso analisado, funciona mesmo como uma perigosa estratégia de manipulação. E, compreendida a premissa, foi possível avançar para uma eficaz sistematização das funções de cada sinal de pontuação, com exercícios próprios para o efeito incluídos no *Caderno de Atividades*. Na aula seguinte, depois de corrigirmos o trabalho de casa, ainda sobrou tempo para lhes contar a lenda da provocadora inscrição “MORRA SALAZAR NÃO FAZ FALTA A PORTUGAL”.

Quanto aos atos ilocutórios, houve a necessidade imperiosa de escolher exemplos evidentes, pois as gramáticas não são unânimes neste ponto, nem mesmo no

que toca às definições. Para não excluir informação, mas evitando confundir os alunos durante a exposição, referiu-se, em nota final à ficha informativa, que havia um tipo de ato de fala no qual se aglomeravam intenções declarativas e assertivas. No final da segunda aula, ainda que restassem algumas incertezas, os alunos chegaram a duas conclusões: em primeiro lugar, os tipos atos ilocutórios só se tornam distintos quando postos em prática, em situações do quotidiano; em segundo, “passamos a vida a usar atos ilocutórios indiretos” (David).

Os conteúdos relacionados com coesão e coerência textuais foram complicados de pôr em prática. A teoria, já de si extensa, divide e subdivide cada uma das questões, tornando-se difícil aprofundar todas com cuidado. De referir que o tipo de coesão que mais interessou os alunos foi a verbal, que puderam praticar com um exercício lacunar (cf. anexo 10). A título de curiosidade, e tendo em conta o tema deste relatório, destaco ainda um momento expositivo em que, mais uma vez, a etimologia foi essencial. Não satisfeitos com as etiquetas “é” e “faz parte” para a distinção entre hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia, o recurso ao significado original dos elementos “hiper”, “hipo”, “holo” e “mero” colocou o ponto final nas interrogações dos alunos.

Terminando, refiro-me ao tópico das formas de tratamento, que deixei para último não apenas por ter sido o que lecionámos mais tarde, mas sobretudo porque foi o que mais me surpreendeu. As minhas expectativas em relação ao assunto não eram animadoras, pois imaginava que não houvesse muita matéria para desenvolver, e tinha a ideia de que todas as explicações de diferenças entre registo formal e informal eram intuitivas para qualquer pessoa. Então, preparámos uma aula pensada para pouco mais de meia hora, e alargámos depois o cálculo dos tempos para atingir os 45 minutos. A verdade é que, para minha surpresa, os alunos estavam de tal modo interessados no assunto, que as perguntas surgiram em catadupa, seguidas de exemplos baseados nas suas relações sociais e familiares. Para discutirmos todos os contornos do assunto, tive de pedir à professora Regina alguns minutos suplementares. Como dizia Sebastião da Gama aos seus alunos, uma aula é sempre “nossa”, nunca “minha”.

IV. 4.2. Poesia lírica de Camões

Deixando de lado a discussão acerca da razoabilidade de estudar a obra camonianiana sob uma perspectiva autobiográfica, tanto a Ana Margarida como eu (pouco apologistas desse ponto de partida), sugerimos à professora Regina um outro fio condutor: o Amor na lírica de Camões. Recebemos consentimento imediato, e demos início à difícil tarefa de selecionar um conjunto de poemas onde o Amor se desdobrasse nas suas múltiplas dimensões e facetas.

Iniciámos o percurso com uma aula de introdução ao Renascimento Humanista, primeiro numa perspectiva europeia, passando depois ao caso português. Dos vários materiais que preparámos para esta densa aula, destaco aquele que mais interesse suscitou nos alunos: uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo 11) com obras de arte medievais e renascentistas. À medida que os quadros iam surgindo, os alunos eram convidados a contribuir oralmente com análises comparadas, dúvidas ou sugestões de interpretação. No final da aula, ainda foi possível sugerir o visionamento, em casa, de um pequeno vídeo sobre Grão Vasco. A Nádia viu o vídeo e, na aula seguinte, falou-nos sobre o nosso pintor.

Nas duas aulas seguintes, para aprofundarmos o conhecimento acerca da vida e obra de Luís de Camões, elaborámos uma micro sequência didática intitulada “Biobibliografia de Camões”. Dos documentários disponíveis sobre o autor, *Quem és tu, Luís Vaz?*⁶⁴ parecia apropriado para os nossos alunos. No sentido de evitar que o visionamento do filme fosse apenas uma desculpa para o ócio, criámos uma ficha de verificação de conhecimentos (cf. anexo 12), tentando equilibrar vários tipos de questões: escolha múltipla, resposta curta (fechada) e resposta aberta. As duas últimas questões, mais do que conhecimento objetivo, implicavam a capacidade de analisar imagens fílmicas.

Para estabelecer uma ponte entre o documentário e a análise dos sonetos, na perspectiva das configurações do Amor, e para não renegar por completo a leitura biografista, começámos por propor um exercício de análise comparativa, a que demos o título “A vida de Camões nos seus versos”. Os alunos tinham de encontrar, nos poemas constantes do Manual, versos que pudessem sugerir acontecimentos (auto)biográficos

⁶⁴ produzido pela RTP, em 2002; disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/quem-es-tu-luis-vaz/>.

de Camões. A tarefa teve um resultado eficaz, pois os alunos relacionaram a escrita do poeta com as entrevistas do documentário.

Para dar o primeiro passo em direção ao Amor de Camões, escolhemos dois sonetos: “Amor é um fogo que arde sem se ver”, poema paradigmático do tema em questão, e ideal para introduzir as figuras de estilo mais recorrentes; e “Tanto de meu estado me acho incerto”, que nos levou a construir uma aula em torno da relação intertextual entre este soneto e poemas de Petrarca, Soror Madalena da Glória e Sophia de Mello Breyner. No final, os alunos, invadidos de visões múltiplas do Amor, foram desafiados a escrever, a pares, e mediante um conjunto de indicações formais e estilísticas, um poema sobre o Amor (cf. Anexo 13). Foi um gosto para nós, professores-leitores, ver os resultados finais⁶⁵.

Nas duas aulas seguintes, aproximámo-nos do Manual e analisámos dois sonetos aí insertos: “Busque Amor novas Artes, novo engenho” e “A fermosura desta fresca serra”. Com o primeiro, trabalhou-se a leitura expressiva, com o apoio de uma declamação pela atriz Eunice Muñoz; com o segundo, abordou-se o lugar da Natureza na relação do sujeito lírico com a Amada, e aproveitou-se a ocasião para caracterizar o soneto em termos formais.

Deixando outra vez o Manual de lado, lembrámo-nos de pôr em prática uma atividade criada pela professora Noémia Jorge relativa ao soneto “Sete anos de pastor Jacob servia” (cf. anexo 15). Concluído o desafio de estruturar os versos de acordo com uma lógica narrativa, preparámos uma apresentação *PowerPoint* (cf. anexo 16) com a solução do problema, cantada pela nossa fadista Amália Rodrigues. Daí, partimos para lugares mais longínquos: lemos o episódio da Bíblia referente a Jacob, tentando fazer uma análise comparada da figura nos dois textos; observámos algumas representações pictóricas, comparando-as; e lemos comentários ao poema de Camões, discutindo ideias e formulando conclusões.

Antes de terminarmos o estudo da lírica camoniana, que culminou na leitura e análise de um poema de medida velha (“Endechas a Bárbara escrava”), mergulhámos ainda naquele que é um dos mais complexos sonetos de Camões: “Transforma-se o amador na cousa amada”. A conversa girou em torno de Platão, Aristóteles e Petrarca; Filosofia, Literatura e Amor. O que ao início não passava de um conjunto de catorze

⁶⁵ O anexo 14 mostra exemplos de composições poéticas (não identificadas) da turma 10.6..

versos confusos e contraditórios tornou-se, por meio do diálogo partilhado, num discurso lógico e progressivo, estruturado em forma de soneto.

Das imagens aos versos, das leituras em voz alta às silenciosas, das respostas a questionários às discussões em grupo, o caminho percorrido com a pena de Camões permitiu criar gosto pela poesia. À medida que tal interesse se gerava, a comunidade de leitores concorria com todas as suas capacidades de estudantes de uma língua. Foi preciso ler, ouvir e ver; interpretar, discutir, perguntar e concluir.

IV. 4.3. Conhecer as palavras: uma relação “mais de fama que de vista”

No “Sermão de Santo António aos Peixes”, quando o orador passa da teoria dos louvores aos exemplos, um dos peixes referido é o torpedado. O povo do Maranhão reconhece o nome do peixe, mas nunca o viu. Trata-se, segundo Vieira, de uma relação “mais de fama que de vista”. A relação entre Morfologia e Etimologia, no caso do Português, não é diferente: se a maioria dos alunos tem uma ideia do que significa a primeira palavra, poucos são os que reconhecem a segunda; e mais raros ainda os que imaginam uma relação entre as duas.

Perante este estado de coisas, percebi que a minha sequência didática deveria passar por três momentos distintos, ainda que membros do mesmo corpo: levar os alunos a pensar sobre (as) palavras (cf. 4.4.1.); analisar um texto literário com exemplos de um pensamento “morfológico” (cf. 4.4.2.); encontrar razões no significado de uma palavra para justificar a sua forma (cf. 4.4.3.).

IV. 4.4. Sequência didática

IV. 4.4.1. Poesia sobre palavras

No seu *Diário*, o poeta e professor Sebastião da Gama refere-se à importância de inculcar nos seus “rapazes” a paixão pela (beleza da) palavra. Insurgindo-se contra os gramáticos que, do seu ponto de vista, perderam essa capacidade, Gama estabelece como prioridade do docente ensinar os alunos a “gostar” das palavras:

A palavra, para os gramaticómanos, é um cadáver numa mesa de anatomia; quem pode amar um cadáver? Depois da dissecação do estilo, a beleza, a música, a

personalidade de cada palavra já não pode ser gostada pela criança (Gama, 1962: 111).

Foi esta linha de pensamento que me levou a criar uma ficha introdutória (cf. Anexo 17) com citações e poemas sobre a força, a música, a vida das palavras. A forma só deve ser analisada depois de apreciada a formosura.

As cinco citações foram escolhidas com dois propósitos: as três primeiras (Wilde, São Mateus e o provérbio irlandês) para uma reflexão mais abstrata sobre o poder da palavra, quer dita quer escrita; as duas seguintes (de Vieira e Teixeira de Pascoaes) para mostrar dois casos particulares de reflexão sobre o corpo de um vocábulo.

Depois de alguma reflexão dialogada sobre as frases, passámos à leitura de vários poemas de João Pedro Mésseder, retirados de *Ordem Alfabética*, como exemplos ilustrativos daquilo que se pretendia que os alunos fizessem de seguida. Um *ovo* não os bloqueou na sua “ortografia circular”, tendo quase todos mostrado *fôlego* (“Três sílabas / contra a morte”) para escrever um poema ou aforismo sobre uma palavra da língua portuguesa.

A palavra, diria Gama, foi “gostada pela[s] criança[s]”.

IV. 4.4.2. Mia Couto: o contista morfólogo

Houve dois motivos que me levaram a escolher um texto de Mia Couto para figurar nesta sequência didática: o mais óbvio tem a ver com a sua extraordinária capacidade de inventar palavras (sem, na verdade, inventar nada, como veremos adiante); o motivo menos óbvio prende-se com uma adequação aos conteúdos programáticos do 10.º ano. Na altura em que eu estava a preparar estas aulas, a professora Regina ainda não tinha lecionado o género literário do conto – e eu decidi aproveitar esse tópico para benefício de todos. E, por isso, a minha sequência didática acabou por cruzar dois temas previstos para o 10.º ano: a formação de palavras (língua) e o conto (literatura).

A ousada expressão “contista morfólogo”, que utilizei para descrever Mia Couto, tem por base a ideia de que o autor não cria nada que viole as leis formais da língua. Apesar da estranheza que as suas construções suscitam no leitor, é possível identificar os processos de formação de palavras que estão – literalmente – em jogo.

Como nota Maria Fernanda Afonso, a propósito do conto “A viagem da cozinheira lagrimosa”, o autor

[n]ão inventa novos conectores, preposições ou pronomes, não altera a *deixis* da língua portuguesa (...) Apropriando-se das regras gramaticais do português, forma novos vocábulos, seja por derivação, como é o caso de “barrigando” e “cabisbaixou-se”, (...) seja por composição, como “meia-morte” (Afonso, 2012: 130).

Nesse sentido, entender as unidades lexicais de Mia Couto passa por identificar os mecanismos utilizados na (trans)formação das mesmas. Em sala de aula, o processo implica partir da reação dos alunos – um misto de estranheza e espanto – para chegar à análise morfológica de vocábulos criativos.

No momento da escolha do conto para trabalhar com os alunos, não faltavam hipóteses interessantes⁶⁶, pois é rara a página escrita por Couto que não apresente uma expressão nova. No entanto, o meu objetivo ultrapassava o simples desejo de encontrar um depósito de palavras desconhecidas para analisar. E, por isso, tencionava escolher uma história não apenas interessante mas que falasse do interesse. “O menino que escrevia versos” (cf. anexo 18) não podia estar mais enquadrado: a personagem principal gosta de escrever.

Depois de recordados os processos de formação de palavras estudados em anos anteriores (cf. anexo 19)⁶⁷, e feitos alguns exercícios de aplicação, passámos então à leitura e análise do conto sob três pontos de vista: primeiro, numa perspetiva de interpretação; depois, para caracterizar o conto enquanto género literário; e, finalmente, para responder a um questionário (cf. anexo 20) com exercícios de Morfologia.

⁶⁶ Em “A Rosa Caramela”, por exemplo, é notável o jogo de palavras com os verbos “contar” e “cantar”.

⁶⁷ A ficha foi feita a partir de um conjunto de materiais consultados. Existem divergências entre os documentos, não só ao nível dos exemplos, mas também das definições (por exemplo, quanto à inclusão ou não da parassíntese). Consequentemente, tentei fazer uma súmula regular baseada no que li.

IV. 4.4.3. “Pergunta: Perconceito ou persuasão?”

No capítulo I deste relatório, dediquei três breves parágrafos (cf. 2.3) à apresentação de um argumento central na defesa da Etimologia: conhecer prefixos (latinos) evita erros ortográficos.

Como meta da minha sequência didática, pretendia comprovar a minha ideia inicial por meio de um exercício simples e eficaz. No final da segunda aula, poucos minutos antes de tocar para a saída, pedi aos alunos que abrissem os cadernos e escrevessem, de seguida, as palavras que eu iria ditar. Peguei numa pequena lista de palavras e, sem me esforçar – de propósito – por dizê-las lentamente e com boa dicção, enunciei o seguinte conjunto: “pretexto”, “persuasão”, “permanecer”, “preconceito”, “previsão” e “Purgatório”. Sem dar espaço a partilha de ideias, e deixando claro que tal exercício não implicava qualquer “T.P.C.”, dei por terminada a aula.

Na aula seguinte, depois de corrigirmos o questionário sobre o conto (discutindo cada resposta, eliminando as erradas e argumentando “morfologicamente” em função da certa), retomámos o exercício dos “pre” e dos “per”. A primeira coisa que fiz foi pedir aos alunos que me dissessem como é que tinham escrito as palavras, e fui registando as ocorrências no quadro, como listas de hipóteses. À medida que as ia registando, ouvia vozes várias a mudar de ideias, outras discutindo, ora concordando com a primeira hipótese (“*pertexto”), ora com a segunda (“pretexto”). A situação piorou bastante com o surgimento de “persuasão” e “permanecer”, sobretudo por causa do <s> e do <c>, que vieram confundir ainda mais os alunos.

No entanto, a partir do momento em que expliquei o valor lexical dos prefixos latinos *-pre-* e *-per-*, tornando-se clara a diferença entre uma ideia de “anterioridade” e outra de “por; através”, o instinto imediato dos alunos foi corrigir, nos seus cadernos, “*perconceito” e “*pervisão”⁶⁸. Embora estes dois exemplos sejam ambíguos – já que existem, em Português, as palavras “conceito” e “visão”⁶⁹ – o exercício foi eficaz para

⁶⁸ O reconhecimento da presença dos prefixos latinos, nos dois casos anteriores, não evitou a catástrofe ortográfica final, que muitos e envergonhados risos gerou entre a maioria da turma. O lugar que media o Céu e o Inferno acabou por sofrer vários castigos: “*Pergatório”, “*Pregatório” e “*Progratório”. O seu étimo, *purgare*, só foi resgatado depois da explicação.

⁶⁹ A ambiguidade dos exemplos consiste na evidente associação que os alunos fazem de “preconceito” a “conceito”, ou de “previsão” a “visão”. Ainda assim, os dois exemplos fornecidos são palavras herdadas do latim (cf. *praetextus* e *praevidere*).

reconhecer nos exemplos todos os seus vestígios semânticos (e, de certo modo, etimológicos).

IV. 4.5. Atividades extracurriculares

IV. 4.5.1. Visita de estudo ao Convento de Cristo

No início do ano letivo, a professora Regina Garcia desafiou-nos a preparar uma atividade extracurricular que envolvesse as duas turmas da nossa PES. Concordámos que a melhor altura para a organização de tal atividade seria o segundo período, pois já estaríamos mais à vontade com os alunos e mais confiantes enquanto professores.

Logo numa das primeiras reuniões que tivemos no início do segundo período, surgiu a ideia de fazermos uma visita de estudo ao Convento de Cristo, em Tomar, no âmbito do estudo da obra de Camões. A ideia foi bem recebida pela professora Regina Garcia, que ficou responsável por tratar das questões operacionais necessárias à execução da visita. Entretanto, a professora Rita Martins, da Escola Secundária Pedro Santarém ficou também entusiasmada com a ideia, e a atividade alargou-se a mais duas turmas do 10.^o⁷⁰.

Para evitar que a visita a Tomar se tornasse em apenas mais uma oportunidade de sair da escola e não ter aulas, sem quaisquer responsabilidades académicas acrescidas, construímos um plano de visita com tarefas específicas a cumprir por parte dos alunos. Foi dado a todos os alunos um *flyer* (cf. anexo 21) com um questionário intitulado “Sabe ou não sabe” e um excerto de uma crónica de António Lobo Antunes sobre Tomar. Para responder às questões – relacionadas quer com o Convento quer com a história da cidade – os alunos tiveram de formar equipas. No sentido de evitar que as preferências e amizades dos alunos governassem a criação dos grupos, optámos por escolher a poesia e o acaso como critérios reguladores. Para isso, demos a cada aluno uma pequena tira de papel com metade de um verso de Camões, retirado de um poema já estudado ou lido em aula (cf. anexo 22). O grupo estava formado quando, por exemplo, os portadores de “Tanto de meu estado” se encontravam com “me acho incerto”. Estruturados os grupos, foi dado o sinal de alerta: toda a informação recolhida

⁷⁰ A atividade dos *flyers* foi extensível a todas as turmas; já o trabalho de grupo (adiante mencionado) ficou restrito às turmas da ESJGF.

durante a visita guiada poderia ser útil para responder às questões. Assim, os alunos mais competitivos ou interessados descobriram uma nova razão para estarem atentos.

Ainda a caminho de Tomar, os alunos foram informados acerca de uma outra atividade a desenvolver no contexto da visita, e que tinha a particularidade de contar como elemento avaliativo no final do período. Uma vez que os alunos já tinham trabalhado, em ocasiões diversas das aulas de Português, a leitura de imagem, quisemos aproveitar essa “bagagem” que, associada às tecnologias com as quais lidam diariamente, poderia resultar num trabalho de grupo interessante. Propusemos, então, que cada grupo tirasse várias fotografias durante a visita, escolhendo, no final, aquela que considerasse melhor. Depois, já de regresso a Lisboa, os elementos do grupo teriam de reunir-se para descrever e analisar a fotografia eleita.

Este plano de atividades, além de ter tido a grande vantagem de manter os alunos envolvidos do princípio ao fim do dia, permitiu enriquecer a visita ao Convento de Cristo e à cidade de Tomar.

IV. 4.5.2. Oficina do conto (*Escrever, escrever*)

No terceiro período, a propósito do estudo do conto do século XX, a minha colega Ana Margarida Almeida sugeriu que organizássemos uma atividade extracurricular que fosse capaz de suscitar nos alunos o interesse pelo género literário em questão. Tendo já contactado, em ocasiões passadas, com a coordenadora pedagógica Conceição Garcia, a Ana Margarida tomou para si a responsabilidade de organizar o evento.

Por limitações de calendário, a oficina do conto ficou marcada para 22 de maio, dia em que me era impossível estar presente na escola. Ainda assim, a turma 10.6 participou na oficina, acompanhada pela professora Regina Garcia. Na aula seguinte, os alunos fizeram uma avaliação dos aspetos mais relevantes da atividade. No geral, a apreciação foi muito positiva.

CONCLUSÃO

Chegado à meta, depois de uma longa e enriquecedora experiência enquanto professor-estagiário (dividida entre duas instituições de ensino, aulas observadas e lecionadas, conhecimentos transmitidos e adquiridos), importa agora refletir sobre os aspectos mais relevantes da minha atividade letiva, tanto em termos práticos como teóricos.

A investigação que fiz acerca da relação entre Morfologia e Etimologia confirmou a minha hipótese inicial: o conhecimento etimológico fortalece noções morfológicas – e, conseqüentemente, evita dificuldades ortográficas. De certa forma, saber etimologia ajuda a escrever melhor. A maioria dos autores, de forma mais ou menos incisiva, concorda com esta ideia.

As sequências didáticas lecionadas tiveram por objetivo principal demonstrar a veracidade da asserção anterior. No caso do Latim, os alunos já viam na Etimologia uma “figura de autoridade” no que diz respeito à origem das palavras. Assim, o desafio foi ensiná-los a observar cada palavra com mais atenção, de modo a encontrar nela “pistas” semânticas ou etimológicas. No caso dos alunos de Português, a tarefa foi, simultaneamente, mais penosa e mais desafiante: se, por um lado, não sabiam o que era um “étimo”, por outro, ficaram a saber distinguir *pre-* de *per-* em posição inicial de palavra.

A observação das aulas e a orientação das professoras cooperantes tiveram um importante contributo para a minha formação enquanto professor. “Não há docência sem discência” (Freire, 1996: 12), e o exemplo, como dizia Einstein de modo aforístico, é o único meio de aprendizagem.

Desde cedo, quando comecei a preparar as primeiras aulas subordinadas aos temas de Morfologia e Etimologia, tive uma intuição que, ao longo do tempo, se foi tornando cada vez mais clara: a de que as palavras devem ser apreciadas enquanto coisas belas, para só depois serem analisadas. Foi nesse sentido que procurei sempre, junto dos alunos, acordar neles a capacidade de olhar para uma palavra como se olha para uma obra de arte.

Referências

- Aavv (2010). *Expressões*. Lisboa: Porto Editora
- Aavv (2014). *Latim 7*. Lisboa: Departamento de Latim
- Afonso, Maria Fernanda (2012). “Leitura” in *O Conto na Lusofonia. 2. Antologia Crítica*, coord. Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves. Lisboa: CLEPUL
- Alinei, Mario (1994). “Thirty-five definitions of Etymology or: Etymology revisited” in *On Languages and Language: The Presidential Addresses of the 1991 Meeting of the Societas Linguistica Europaea*. Mouton de Gruyter: Berlin
- Baldinger, Kurt (1968). *Festschrift Walther von Wartburg zum 80. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer
- Baldinger, Kurt (1990). “L’étymologie hier et aujourd’hui”, in *Die Faszination der Sprachwissenschaft: ausgewählte Aufsätze zum 70 Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer
- Barney, Stephen A. et al. (2006). *The Etymologies of Isidore of Seville*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bello, Davide Del (2007). *Forgotten Paths: Etymology and the Allegorical Mindset*. Washington, DC: The Catholic University of America Press
- Bertoldi, Vittorio (1952). *L’arte dell’etimologia*. Napoli: Liguori
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Holt
- Caetano, Maria do Céu (2010). “A meio caminho entre a derivação e a composição”, in *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 5. Lisboa: Edições Colibri
- Considine, John (2009) “«Les voyelles ne font rien et les consonnes font peut de choses»: On the history of Voltaire’s supposed comment on etymology” in *Historiographia Linguistica*, No. 36, pp. 181-189
- Costa, J. Almeida; Melo, A. Sampaio e (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Falcão, Pedro Braga (2014). *Palavras Que Falam Por Nós*. Lisboa: Clube do Autor
- Fonseca, Fernanda Irene (2002). “Da Inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 37-35

Fitzgerald, Scott (1941). *The Love of The Last Tycoon*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press

Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Gama, Sebastião da (1962). *Diário*. Lisboa: Edições Ática

Giraud, Pierre (1982). *Dictionnaire des etymologies obscures*. Paris: Payot

Jespersen, Otto (1964). *Language: its nature, development, and origin*. New York: Norton library

Lenski, Daniel (2000). “The Status of Etymology in the Synchronic Morphology of English”

Malkiel, Yakov (1993). *Etymology*. Cambridge: Cambridge University Press

Mésseder, João Pedro (2006). *Ordem Alfabética*. Lisboa: Editorial Caminho

Nishikawa, Morio (2001). “Affix and Combining Form” in *Memoirs of the Faculty of Education, Kumamoto University*, No. 50, pp. 55-76

Saraiva, António José (1996). *O discurso engenhoso. Ensaios sobre Vieira*. Lisboa: Gradiva

Savater, Fernando (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença

Vieira, Padre António (1954). *Sermões e Lugares Selectos*. Porto: Educação Nacional

Vieira, Padre António (1959). *Sermões*. Porto: Lello & Irmão

Zamboni, Alberto (1976). *L’etimologia*. Bologna: Zanichelli

Bibliografia específica de Latim

Aavv. (2014). *Latim 7*. Lisboa: Departamento de Latim

Almendra, Maria Ana; Figueiredo, José Nunes de (1977). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora

Ernout, Alfred; Meillet, Alfred (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire de mots*. Paris: Klincksieck

Ferreira, António Gomes (1979). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora

- Gaffiot, F. (2001). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette
- Jones, Peter; Sidwell, Keith (2011). *Reading Latin. Grammar, vocabulary and exercises*. New York: Cambridge University Press
- Martin, F. (1976). *Les mots latins groupés par familles étymologiques, d'après le Dictionnaire étymologique de la langue latine de MM. Ernout et Meillet*. Paris: Hachette
- Monteil, Pierre (1970). *Éléments de phonétique et de morphologie du latin*. Nathan: Nathan Université
- Pimentel, Maria Cristina (1989). *Religandum*. Lisboa: Publicações da Revista Clássica

Bibliografia específica de Português

- Aavv (2001). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Aavv (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Azeredo, M. Olga; Pinto, M. Isabel Freitas M.; Lopes, M. Carmo Azeredo (2009). *Gramática Prática de Português. Da comunicação à escrita*. (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Lisboa: Lisboa Editora
- Brocardo, Maria Teresa (2014). *Tópicos de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Colibri
- Costa, J. Almeida; Melo, A. Sampaio e (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Cunha, Celso; Cintra, Lindley (1999). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- Gomes, Álvaro (2006). *Gramática pedagógica e cultural da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Houaiss, António (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas & Debates

Machado, José Pedro (1984). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte

Rocheta, Maria Isabel; Neves, Margarida Braga (coord.) (2012). *O Conto na Lusofonia. 2. Antologia Crítica*. Lisboa: CLEPUL

Outros recursos

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa – <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa – www.priberam.pt

Latin Dictionary and Grammar Resources – <http://latin-dictionary.net/>

Online Etymology Dictionary – www.etymonline.com

Origen de las palabras – <http://etimologias.dechile.net/>

ANEXOS